



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2012

**INÊS SOARES DE
MOURA**

ORTOGRAFIA E PRODUÇÃO TEXTUAL EM DIFERENTES NÍVEIS DO ENSINO BÁSICO

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Didática, especialização em línguas para Educadores de Infância e Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Luísa Álvares Pereira, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro e da Professora Doutora Rosa Lídia Torres do Couto Coimbra e Silva, Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.

o júri

presidente

Professora Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Maria Luísa Álvares Pereira
Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Rosa Lídia Torres do Couto Coimbra e Silva
Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Urbana Maria Santos Pereira Bendiha,
Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Porque muitos foram aqueles que me levaram pela mão,
Se escrevem palavras sentidas,
Reflexos do coração

Aos Pais pelo colo e por acreditarem sempre,
Ao Filipe pela presença (mesmo distante), pelo amor veemente,
Aos amigos porque são meus e por isso estão,
Aos especiais que me ajudaram na transcrição (Família, Catarina, Filipa, Roberto)

Às crianças e adolescentes pelas palavras,
À professora Isabel pela disponibilidade,

Ao professor Francislê por me ter apresentado o WebQDA
Às longas horas que ao software dediquei e que só Deus o saberá!

À professora Dayse pela doçura,

À força, sabedoria e confiança da professora Luísa,
À tranquilidade, presença e altruísmo da professora Rosa,

À paixão que me fez ser professora,
À vontade de ser mais e melhor educadora,

A todos e a tantos o meu sincero e orgulhoso,

Bem-hajam.

palavras-chave

texto, ortografia, didática da produção de textos, didática da ortografia

resumo

Este estudo aborda a temática da produção de textos do ponto de vista ortográfico e textual, com o objetivo principal de analisar a qualidade dos textos e a quantidade de erros ortográficos nas produções escritas de alunos do 4.º e 6.º anos de escolaridade. Para tal, pedimos a crianças do 4.º e 6.º anos de um Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro para redigirem um texto descritivo sobre a sua escola. Os melhores foram colocados no site de internet do Agrupamento. Estes textos foram analisados a dois níveis: uma análise dos erros ortográficos dos alunos e sua organização em tipologias de erro (Araújo, Mieirol, & Martins, 2007) e análise de texto/análise do discurso em relação à sua organização textual e características do texto descritivo (Adam, 2001).

Neste estudo analisámos o perfil textual de 150 crianças e adolescentes, compreendendo se a progressão do percurso escolar dos alunos do 4.º para o 6.º ano se faz de forma crescente, isto é, se é qualitativamente superior à medida que os anos de escolaridade avançam. Os resultados obtidos revelam que não existe um progresso real do 1.º para o 2.º ciclo, não sendo possível afirmar uma melhoria das competências (textuais e ortográficas) no 6.º ano de escolaridade.

keywords

text, orthography, textual didactics, orthography didactics

abstract

This study addresses the issue of writing production in terms of orthography and text, with the main objective of analyzing the quality of the texts and the amount of spelling errors found in written productions of students from the 4th and 6th years of schooling. To this end, we asked children from the 4th and 6th years of a group of schools from Aveiro to write a descriptive text about their school and the best ones were placed on the group's website. These texts were analyzed on two levels: analysis of students' spelling errors and their organization in types of error (Araújo, Mieirol, & Martins, 2007) and an analysis of text/discourse in relation with their textual organization adequacy and descriptive text characteristics (Adam, 2001).

In this study, the textual profile of 150 children and adolescents were analyzed, in order to understand if the academic progression from the 4th to the 6th is being made progressively, that is, if the textual quality is superior as the school years progress. The results show that there is no real progress from 1st to 2nd cycle. Also it is not possible to confirm that an improvement of skills (spelling and textual) exist at the end of 2nd cycle.

ÍNDICE

Introdução	15
Capítulo I – Enquadramento Teórico	18
1.1 O ensino/aprendizagem da expressão escrita – conceções e relações	18
1.1.1 Texto	20
1.1.1.1 Texto descritivo	24
1.1.1.2 Didática da produção de textos	26
1.1.2 Ortografia	31
1.1.3 Erro ortográfico	33
1.1.4 Tipologias de Erro	36
1.1.5 Didática da Ortografia	40
1.2 A relação entre a ortografia e a produção de textos	43
CAPÍTULO II – Quadro Metodológico	45
2.1 Tipo de Investigação	45
2.1.1 Construção do Design de Investigação	46
2.1.2 Técnicas e Instrumentos de recolha de dados	47
2.1.2.1 Análise de conteúdo	47
2.1.2.2 Análise do discurso	48
2.2 Objetivos e Questões de Investigação	50
2.2.1 Participantes no estudo	51
CAPÍTULO III – Apresentação e análise dos dados	53
3.1 Categorias e procedimentos de análise	53
3.2 Análise e discussão dos resultados	56
CAPÍTULO IV – Considerações finais, limitações e propostas didáticas	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
REFERÊNCIAS DE INTERNET	81

LISTA DE ANEXOS

Anexo I (em CD-ROM) – Folha do enunciado entregue aos alunos para redigirem a sua descrição da escola

Anexo II (em CD-ROM) – Textos descritivos escritos pelos alunos do 4.º e 6.º anos.

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição do sexo dos alunos pelos anos de escolaridade.....	52
Gráfico 2 – Número de palavras dos textos dos alunos por ano de escolaridade	56
Gráfico 3 - Número de frases dos textos dos alunos por ano de escolaridade.....	57
Gráfico 4 – Número de parágrafos dos textos dos alunos por ano de escolaridade	58
Gráfico 5 – Dimensões subentendidas nos textos dos alunos por ano de escolaridade	59
Gráfico 6 – Tipos de descrição identificados nos textos dos alunos	60
Gráfico 7 – Tematização nos textos por ano de escolaridade	61
Gráfico 8 - Aspetualização nos textos por ano de escolaridade	61
Gráfico 9 – Subtematização nos textos por ano de escolaridade	62
Gráfico 10 – Relacionamento nos textos por ano de escolaridade	63
Gráfico 11 – Progressão nos textos dos alunos por ano de escolaridade	63
Gráfico 12 – Ponto de vista de implicação por ano de escolaridade	64
Gráfico 13 - Utilização de adjetivos por ano de escolaridade	65
Gráfico 14 – Tempos verbais utilizados por ano de escolaridade	66
Gráfico 15 – Distribuição dos conectores usados pelos alunos segundo a tipologia de Zorraquino et al. (1999)	67

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Etapas orientadoras para a produção de texto	28
Tabela 2 - Distribuição dos alunos por turma e por ano de escolaridade	52
Tabela 3 – Tópicos de análise e respetivos procedimentos	54
Tabela 4 – Cinco palavras mais utilizadas nos textos dos alunos e respetiva frequência	58
Tabela 5 – Cinco adjetivos mais referidos nos textos dos alunos e respetiva frequência	66
Tabela 6 – Marcadores espaciais usados nas produções dos alunos	69
Tabela 7 – Tipologias de Erro identificadas nos textos dos alunos por ano de escolaridade	69

INTRODUÇÃO

Os vários sistemas de escrita e a sua evolução contam a história de inúmeras abordagens possíveis para a transmissão de ideias por parte do Homem e fazem, deste tipo de registo, uma das suas mais fascinantes criações. Com diferentes abordagens, as línguas fazem-se representar através de sistemas ideográficos, silábicos, alfabéticos e até mistos, alargando o leque de possibilidades de “ler e dizer” o mundo. Nos sistemas alfabéticos, como é o caso do Português, o sistema ortográfico apresenta “especificidades quanto aos símbolos – grafemas ou letras – com que representa os sons, os quais podem depender de fatores contextuais e acentuais (...), de fatores morfológicos (...) ou de fatores lexicais ligados ao percurso histórico das palavras” (Barbeiro, 2008, p. 4). O facto de existir uma norma ortográfica com várias formas fonéticas, dificulta a sua aprendizagem. Como refere Barbeiro (2008), a dificuldade de aprendizagem subsistiria mesmo que cada som da fala fosse representado sempre pelo mesmo grafema e até mesmo se cada grafema representasse sempre o mesmo fonema. Porém, o que acontece é que a relação entre os sons da fala e os grafemas não é biunívoca, isto é, o mesmo grafema pode representar mais do que um som da fala e o mesmo som da fala pode ser representado por mais do que um grafema. Para além desta situação, acrescenta-se ainda a existência de dígrafos (Ex: *ch*, *lh*, *nh*, *rr*...), dífonos (Ex: *x* na palavra *táxi* - *táksi*) e grafemas mudos (Ex: *h*) que reforçam a ideia da inexistência de uma relação. Tal complexidade, faz emergir nos aprendentes, dificuldades de apropriação da língua, exigindo um contacto cuidado e contínuo ao longo da vida em contextos formais e não formais.

O desamor pela escrita tem crescido nas escolas ao longo dos anos, com os alunos a desacreditarem no poder das palavras. Bem sabemos que a caneta deu agora lugar ao teclado, mas estarão as escolas a preparar as crianças e jovens para escrever com prazer? Ou, por outro lado, têm vindo a reforçar o peso do erro, da falha e da falta de estrutura?

Acreditando que a escrita tem um lugar importante na vida de qualquer ser humano, no seu sentido mais genuíno, aborda-se neste estudo, uma das questões que estão presentes na lista das principais preocupações dos professores de línguas: a qualidade dos textos dos seus alunos!

Quando o aluno escreve um texto, ele oferece ao professor um retrato seu, onde estão presentes as suas motivações, o seu estado de alma, as suas dificuldades de aprendizagem, as suas hesitações... Saber interpretar estes sinais que a escrita do aluno transparece é um desafio com o qual nem todos os professores estão preparados para lidar.

A ortografia tem sido encarada como um assunto tabu, para o qual não se encontra explicação e cujo domínio parece destinado apenas àqueles que a estudam cuidadosamente. Palavras como ‘erro’, ‘correção’, ‘caneta vermelha’, ‘ditado’ estão francamente acopladas à ortografia, transparecendo um caráter extremamente negativo e punitivo. Com uma grande polémica associada, nomeadamente com a questão do novo acordo¹, a ortografia levanta bastantes dúvidas não só nos alunos como nos professores e adultos em geral. Por outro lado, a escrita ocupa um papel quase vital no nosso quotidiano, na medida em que a comunicação que estabelecemos com os outros, de uma forma quase instantânea e por vezes irrefletida, está constantemente presente através de *e-mails*, redes sociais, *blogues*... Nesta medida, a escola tem um papel preponderante no desenvolvimento da competência escrita dos seus alunos, através de um trabalho dedicado e atento por parte dos professores.

A visibilidade dos erros ortográficos, detetados de imediato pelo professor, não deve sobrepor-se à procura de melhorias nas outras dimensões do texto. Mas, se os problemas de ortografia permanecerem, eles podem constituir um obstáculo ao desenvolvimento da relação do aluno com a escrita. Por conseguinte, as duas dimensões, a ortográfica e a textual, merecem uma atenção específica (Baptista, Viana e Barbeiro, 2008, p.47) .

Apesar de existirem estudos de excelência, tanto na área da ortografia como na produção de textos, poucos são aqueles que procuram articular estas duas componentes. Este estudo, integrado no projeto *Protectos*², pretende assim, dar mais um pequeno passo no questionamento e reflexão da Língua Portuguesa em contexto escolar, procurando ir ao encontro dos objetivos do Novo Programa

¹ Diário da República, I Série - A, n.º 193 — 23-8-1991, pp. 4370 - 4388

² O projeto *Protectos* (financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia), dedica-se à didática da produção de textos de vários géneros no Ensino Básico, desenvolvendo materiais pedagógico-didáticos que auxiliem esta tarefa.

de Português³, ao colocar a tónica no processo de construção do texto e não apenas no seu produto final.

A estrutura da dissertação divide-se em quatro partes principais, sendo a introdução a primeira delas com uma breve abordagem ao tema.

A segunda parte diz respeito ao enquadramento teórico, onde são explanados os eixos que compõem a base do estudo. Primeiramente abordar-se-á o ensino/aprendizagem da expressão escrita (conceções e relações). Seguidamente, direciona-se a atenção para o conceito de texto e os vários tipos existentes, focando-se concretamente o texto descritivo, uma vez que será objeto de análise, bem como a didática da sua produção. Posteriormente, o foco será no conceito de ortografia, de erro ortográfico e tipologia utilizada no estudo, assim como a didática associada. Por fim, será dado um espaço à relação entre ortografia e produção de textos, referindo alguns dos estudos mais atuais desenvolvidos na área.

O terceiro capítulo diz respeito à descrição do quadro metodológico, técnicas utilizadas no estudo para, no capítulo seguinte, expor, analisar e discutir os resultados obtidos.

No último capítulo, serão apresentadas as considerações finais, as limitações do estudo e algumas propostas de caminhos a trilhar na área. Deste modo, todas as fases do projeto, são fundamentais e nenhuma delas deve ser descurada, nomeadamente a reflexão final. Esta tem o papel de (re)definir intenções, procurando renovar o processo de indagação, dado que “uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica.” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 31).

³ <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/wp-content/uploads/2010/09/ProgramadePortuguesEB.pdf>

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 O ensino/aprendizagem da expressão escrita – concepções e relações

Como refere Cassany (1999), escrever é uma manifestação da atividade linguística humana, como a conversa, o monólogo ou, a outro nível, a língua gestual ou o código Morse. Através da escrita, revelamos quem somos e demonstramos intenções, uma vez que escrevemos para que alguém leia.

Na sua verdadeira aceção,

Toda a escrita é uma marca. E a marca, enquanto registo de passagem ou memória, esteve, desde sempre, ao serviço da espécie humana. Através dela o ser humano se perdura e tenta combater o esquecimento que o tempo impõe ao acontecido e ao pensado. Essa atitude de resistência ao apagamento permite transformar acontecimentos (as efêmeras produções orais na linha do tempo) em factos perduráveis (Baptista *et al.*, 2008, pp. 2-3).

Com o objetivo de fixar, num determinado contexto, tempo e lugar as nossas intenções, a escrita deve ser encarada como uma aliada de todos os dias, e não apenas um objeto de avaliação e censura.

A relação com a escrita inicia-se muito antes da aprendizagem formal, através do contacto diário da criança com os “produtos escritos, visíveis, rasgáveis, desenháveis, manipuláveis” (Barbeiro, 1999, p. 11). Indissociável da linguagem oral, a aprendizagem exige uma mobilização de conhecimentos linguísticos que o Sujeito já possui. Contudo, a escrita não é uma transcrição do oral, mas uma representação gráfica da linguagem oral com características singulares.

Ao fim de algum tempo de escolarização, o processo de escrita passa a incluir também a capacidade de adequar o escrito aos contextos comunicativos e aos objetivos do Sujeito. Segundo Barbeiro (1999, p. 12), existem dois polos relativamente à natureza deste tipo de conhecimento: “um conhecimento implícito, inconsciente, que permite ao processo desenrolar-se de forma automática, e um conhecimento refletido, consciente, mobilizado pelo sujeito

durante o processo, a fim de proceder à tomada de decisões”. Quando um Sujeito é capaz de encarar a língua como um instrumento de comunicação e objeto de reflexão, então conseguirá tomar decisões conscientes que lhe permitam construir uma relação próxima com a escrita. Surgem, então, várias questões: O que está na base do desencanto dos alunos pela escrita? Que relação têm as crianças com a escrita? Para quem escrevem as crianças? Com que intenção escrevem?

Ao nos debatermos com a questão das dificuldades ortográficas que os Sujeitos apresentam, importa ir ao cerne da questão: a relação. Como refere Castro (2009, p. 80) “a boa qualidade de um texto não dependerá, somente, dos saberes e saberes-fazer do Sujeito, mas da atitude do Sujeito prévia à escrita e durante a própria escrita, não entram apenas em jogo fatores de ordem cognitiva mas também psicoafectiva – atitudinal, motivacional, emocional”.

No que respeita ao processo de ensino-aprendizagem da expressão escrita, os novos programas de Língua Portuguesa colocam desafios exigentes ao professor. Como aponta Barbeiro (1999), o seu papel não se esgota no de conhecedor das características do produto final nem de avaliador. Trata-se de fornecer não só mais apoios durante o desenvolvimento da expressão escrita do sujeito mas também no desenrolar do percurso realizado na construção de um texto em particular. No fundo, “escrever e ler sem receio de censura, com a certeza de poder contar com os apoios necessários ao aperfeiçoamento das produções, permitirá a descoberta do prazer de escrever e de ler e o entendimento de que todas as produções podem ser melhoradas, reformuladas, transformadas” (Ministério da Educação, 2004, p.145).

1.1.1 Texto

Durante muito tempo, a linguística debruçou-se sobre a «frase» como unidade de análise por excelência. Como enuncia Barros (2005, p. 11), “a mudança de posicionamento frente aos fatos de linguagem levou ao aparecimento de propostas teóricas diversas que concebem o texto, e não mais a frase, como unidade de sentido e que consideram, portanto, que o sentido da frase depende do sentido do texto”. Preocupando-se com o conceito de «texto», a semiótica, enquanto teoria, adota-o como seu objeto de estudo, procurando descrever e explicar o que o texto diz e de que forma o faz.

Segundo Bernárdez (1982, p. 76) “uma definição de «texto», como de qualquer outra coisa, permite-nos identificar qualquer objeto como texto sem a possibilidade de o confundir com outro, isto é, sem a possibilidade de classificar como texto algo que «não o é»”. A procura por definir rigorosamente o que é um texto, tem exigido inúmeros estudos ao longo dos tempos, contudo, não existe uma definição que reúna consenso. Deste modo, podemos dizer que um dos papéis da Linguística do Texto pode ser visto como uma tentativa de o definir...

Etimologicamente, «texto» advém do latim *textum* que significa tecido e transporta-nos para a ideia de tecer, construir, criar... acabando por nos fazer associar ao próprio processo de escrever.

Vários têm sido os autores que procuram defini-lo com objetividade, relatando nas suas propostas aspetos mais generalistas ou realçando aspetos mais específicos da linguagem.

Barthes (1977, p. 17) descreveu o objeto linguístico em causa de uma forma quase romântica, dizendo que se tratava de um “tecido dos significantes que constitui a obra, o texto é o próprio aflorar da língua.” Mais tarde, em 1989, numa obra que teve várias reedições, Ingedore Koch aponta uma definição mais direcionada para as questões linguísticas, referindo que “um texto não é simplesmente uma sequência de frases isoladas, mas uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas.” (2002, p. 11).

De uma outra perspectiva, orientada para aspetos mais comunicacionais, Bernárdez (1982, p. 83) indica que um texto “é a unidade linguística comunicativa fundamental, produto da atividade verbal humana, que possui sempre caráter social; está caracterizado pela sua unidade semântica e

comunicativa, assim como pela sua coerência profunda e superficial, devido à intenção (comunicativa) do falante em criar um texto íntegro, e à sua estruturação mediante dois conjuntos de regras: as próprias do nível textual e as do sistema da língua.”

Barros (2005, p. 7) apresenta um conceito de texto que tenta abranger duas dimensões distintas mas complementares, ao afirmar que este se define “pela organização ou estruturação que dele faz um todo de sentido, e como um objeto da comunicação que se estabelece entre um destinador e um destinatário.” Efetivamente, e transportando-nos agora para o cerne deste estudo, se as características estruturais e organizacionais, das quais fazem parte também aspetos cruciais como a ortografia, forem bem concebidas, o objetivo comunicativo é atingido e estaremos então perante textos de qualidade.

No que respeita à questão de organização e estruturação de um texto, surgem os conceitos de adequação, coesão e de coerência. “A adequação consiste no uso do registo adequado à situação comunicativa” (Pereira, 2009, p.2). Isto é, existem diversas formas a que podemos recorrer para exprimir a mesma ideia, pelo que importa que saibamos adequar a composição escrita da mensagem ao nosso destinatário (Ex: escrever para um amigo ou escrever para um artigo de um jornal). Marques, Silva e Ferreira (2006, p. 96) indicam que

para que haja felicidade na interação verbal, é necessário aplicar o princípio da adequação discursiva que se constrói segundo a correta seleção do uso oral e escrito, do registo formal e informal bem como das formas de tratamento, por forma a não comprometer a face dos participantes, isto é, a autoimagem pública que se deseja preservar socialmente.

O segundo conceito – coesão - é desenvolvido por Halliday and Hasan (1976) como um conceito semântico e refere-se às relações de sentido que surgem no interior do texto e que se organizam de uma forma superficial e linear, sendo reconhecível através de recursos semânticos, tais como marcas linguísticas, índices formais e conetivos. Esses conetores, que encadeiam o texto e permitem a construção do seu sentido global, possibilitam a ligação das várias partes que o constituem através de marcas fornecidas pelo sistema léxico-gramatical de uma língua.

A coerência textual é entendida por Charolles (1978) como um princípio de interpretabilidade, sem a qual o texto não cumpriria a sua eficácia comunicativa. Complementando esta ideia,

a coerência diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos. A coerência, portanto, longe de constituir mera qualidade ou propriedade do texto, é resultante de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação de interação dada, pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional (Koch, 1997, p. 41).

Dito de uma forma simples, coesão resume-se ao resultado da união correta entre as diferentes frases que constituem um texto por recurso a elementos gramaticais e lexicais adequados, enquanto a dimensão da coerência, diz respeito ao produto da organização apropriada das ideias.

Pereira (2009, p. 3), refere que a unidade de um texto só é possível se forem tidos em conta três aspetos fundamentais que passamos a explicar:

1) As frases que formam um texto devem manter um **referente comum**, que traduz o tema do texto e está presente em toda a sua extensão. A repetição de palavras para expor a mesma realidade deve ser evitada, utilizando sinónimos, paráfrases, pronomes anafóricos e catafóricos, determinantes, etc. Importa que, ao longo da redação de um texto, nunca se perca o referente, isto é, nunca se passe de um tema para o outro sem que seja explicada a relação entre eles.

2) A conetividade entre as proposições requer ainda uma **ordenação temporal**, que se obtém por meio da utilização dos tempos e modos verbais, de advérbios de tempo e de uma seleção lexical ordenada (que obedece a uma sequência cronológica evidente).

3) Por fim, terá de existir aquilo a que se chama **identidade de mundos**, ou seja, não é possível passar de um plano real para um plano imaginário sem que determinados elementos lexicais e gramaticais o tenham deixado claro.

Os textos obedecem a uma estrutura que, por poder apresentar diversas composições, se enquadram numa determinada categoria. As frases encadeadas e interligadas de forma intencional, constituem sequências que contribuem para a estrutura composicional de um texto. “Cada sequência é então constituída por

um conjunto estruturado de frases, perfazendo uma unidade textual autônoma, com uma organização própria” (Marques *et al.*, 2006, p. 201). Existem assim várias sequências, teoricamente definidas por Adam e retomadas por Bronckart (1999), pela natureza linguística da sua composição: aspetos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas...e que são as seguintes: narrativa; descritiva; argumentativa; expositiva-explicativa; dialogal-conversacional; injuntiva-instrucional. Neste estudo, concretamente, abordaremos com mais detalhe a sequência descritiva por se tratar do nosso objeto de análise.

1.1.1.1 Texto descritivo

Segundo Adam (2001), a sequência descritiva é vista como a menos autônoma de todas as sequências. Contudo, contrariamente a outros autores, que veem a descrição como um plano em que não existe ordem nem limites, o autor defende a existência de uma certa ordem e também de um certo limite. Para o autor, a sequência descritiva compreende um tema-título e possui procedimentos próprios, hierarquizados de forma peculiar e que se designam por: procedimento de ancoragem; procedimento de aspetualização; procedimento de estabelecimento de relações e processo de encadeamento por subtematização. Trata-se de operações base que orientam a produção e compreensão do processo descritivo:

a) Procedimento de ancoragem (tematização): através da operação de ancoragem (*anchorage*) – apoio referencial – a sequência descritiva identifica um tema-título. Este primeiro passo indica, quer no início, quem ou o que vai ser a questão (o apoio propriamente dito) quer, no final da sequência, quem ou o que acaba de ser a questão (afetação - *affectation*), ou ainda, combinando essas duas formas, modificando o “tema-título” inicial (reformulação - *reformulation*). A operação de ancoragem é responsável pela compreensão do tema-título como um todo.

b) Procedimento de aspetualização: a operação de aspetualização fragmenta em várias partes o tema-título, considerando as qualidades ou propriedades do todo (cor, dimensão/tamanho, forma, número etc.), as propriedades das partes evidenciadas. Trata-se, portanto, da operação base da descrição. Adam (2001, p. 89) destaca que a simples listagem de aspetos de um dado objeto corresponde ao grau zero da descrição, uma vez que nesse caso não se levam em conta qualidades e propriedades desse mesmo objeto. Deste modo, “observa-se que a relação de complementaridade existente entre as partes selecionadas para serem descritas e a escolha das propriedades permite ao descritor estabelecer uma orientação avaliativa (argumentativa) de toda descrição” (Dionísio, 1998, p. 13).

c) Procedimento de estabelecimento de relações: diz respeito à operação de assimilação, que pode assumir-se como comparativa e/ou metafórica. Esta etapa, estabelece as relações (comparativas, metonímicas, metafóricas) entre as propriedades do objeto e uma outra propriedade associada a estas.

d) Procedimento de encadeamento pela subtematização: Adam (2001) caracteriza esta fase como sendo «a fonte de expansão descritiva», uma vez que se faz a ligação de uma sequência a outra. Dito de outra forma, “uma parte selecionada na aspetualização pode ser escolhida como base de uma nova sequência, tomada como um novo tema-título e considerada sob diferentes aspetos: propriedades eventuais e subpartes”. Importa salientar que esta questão de hierarquização restrita entre as sequências é que distingue a enumeração da descrição, uma vez que esta se caracteriza “como um tipo de sequencialidade regida por diversas operações” (Adam, 2001, pp. 94-95).

Ao longo dos vários anos de escolaridade e nas aulas de língua materna, a sequência descritiva tem ocupado um espaço de complementaridade e dependência com o texto narrativo. Num artigo sobre a descrição como objeto de estudo nas aulas de língua materna, Rodrigues (2004) apresenta alguns contributos pedagógico-didáticos, referindo que num texto narrativo, a descrição é encarada como um «modo de discurso», facilmente distinguido, que cumpre uma função «representativa». Ao analisar alguns manuais escolares – concretamente fichas informativas contidas nesses manuais – a autora indica que os exercícios descritivos aparecem definidos como uma

cópia/reprodução com especial relevância para a fidelidade e o mimetismo em relação ao real captado pelo olhar, com o objetivo de permitir ao leitor visualizar a imagem que o descritor captou pela observação e representou por escrito. As formulações típicas desta conceção recorrem a estereótipos metafóricos como a pintura, a fotografia, o filme como formas objetivas de captação e de representação de objetos, em ordem à obtenção do efeito de real» reclamado para a descrição (Rodrigues, 2004, p. 2).

Acrescenta ainda que, “descrever é, nos manuais consultados, pintar com palavras, ou seja, apresentar ou representar por palavras cenários, que incluem paisagens/lugares/ambientes, e personagens/pessoas” (*idem*).

1.1.1.2 Didática da produção de textos

Como foi inicialmente referido, saber produzir um texto escrito é uma exigência da vida em sociedade e a necessidade de adquirir competências escritas num vasto número de géneros textuais é uma realidade. Saber redigir uma carta formal ou informal, uma receita de culinária, um anúncio, um romance, um bilhete... são competências que a escola deve procurar desenvolver nos seus alunos uma vez que a sociedade assim o deseja.

Partilhando a opinião de Santos (1994, p. 143),

Se é verdade que à escola compete fomentar e desenvolver as competências subjacentes às práticas enunciativas e, consequentemente, proporcionar aos aprendentes a participação ativa e frequente em tais práticas, não é menos verdade que é imperioso implementar toda uma *competência estratégica* que permita a esses mesmos aprendentes tomadas de decisão no que toca à necessidade de assumir o papel de enunciadores responsáveis por aquilo que escrevem e pelo modo como escrevem.

Assim, importa que os alunos sejam capazes de produzir bons documentos escritos, que se responsabilizem por eles, que lhes atribuam uma intencionalidade, e que conheçam meios de acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na sociedade. Para que tal aconteça, Barbeiro & Pereira (2007, p. 7) propõem três competências fundamentais que as escolas devem procurar desenvolver nos seus alunos:

- **competência compositiva**, ou seja, a competência relativa à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto;
- **competência ortográfica**, ou seja, a competência relativa às normas que estabelecem a representação escrita das palavras da língua;
- **competência gráfica**, ou seja, a competência relativa à capacidade de inscrever num suporte material ou sinais em que assenta a representação escrita.

Neste trabalho refletimos, concretamente, nas competências compositiva e ortográfica.

Ainda segundo os mesmos autores (2007, pp. 10-11), são apresentados alguns princípios orientadores da didática da produção textual em contexto escolar e que passamos a elencar:

- **Ensino precoce da produção textual** – sendo a aprendizagem da escrita um processo complexo, longo e lento mas fundamental, é importante que este seja objeto de ensino desde o início da escolaridade;
- **Ensino que proporcione uma prática intensiva** – a aprendizagem escrita exige empenho e dedicação, tanto através da resolução de exercícios «modulares e sistemáticos» como de momentos de escrita mais livres, criativos e críticos;
- **Ensino precoce (planificar, pôr em texto, rever)** – aprender a escrever implica conhecer os processos de planificação, textualização e revisão que lhe estão associados;
- **Ensino sobre textos de géneros diversificados, social e escolarmente relevantes** – importa que os alunos tomem contacto com diversos géneros textuais relevantes, conheçam as suas especificidades, funções e características para que os possam consultar e recriar;
- **Ensino sequencial das atividades de escrita** – a aprendizagem da escrita vai-se tornando mais consistente à medida que o aluno se envolve nas suas atividades sequenciais e se torna mais autónomo, saboreando as potencialidades da escrita no seu quotidiano;
- **Ensino que permita uma regulação externa e interna da produção textual** – a aprendizagem da escrita enriquece-se pela própria subjetividade na interpretação de um texto, podendo ser confrontado segundo várias perspetivas;
- **Ensino que assegure uma gradual complexificação da produção textual** – escrever exige integração plena de saberes e a sua mobilização, que se irá complexificando ao longo dos vários ciclos de escolaridade;

Estes princípios tornam-se ainda mais inspiradores para as práticas do professor do 1.º ciclo, já que lhe cabe a complexa e gratificante tarefa de ensinar os seus alunos a aprender a escrever. Toda a prática que se pretende reflexiva e objetiva deve reger-se a partir de princípios bem definidos, concretamente os que foram apresentados, por meio dos quais se pretende levar à descoberta do valor social e cultural da escrita.

Pereira e Azevedo (2005, p. 16) reproduzem uma tabela de Cabrera e Kurz (2002) com um conjunto de etapas que podem orientar a produção de um texto por crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico e que nos parece pertinente partilhar:

Tabela 1 – Etapas orientadoras para a produção de textos

Etapas	Questões a colocar
1. Definição dos parâmetros de produção	<ul style="list-style-type: none"> - Quem escreve? - Onde, quando se escreve? - A quem é destinado o escrito? - Qual o assunto tratado?
2. Escolha dos tipos de texto e de escrito adequados;	<ul style="list-style-type: none"> - Trata-se de relatar, de descrever, de explicar... - Qual o suporte mais adequado: um cartaz? Um livro? Um folheto? Uma brochura?
3. A procura dos elementos de conteúdo;	<ul style="list-style-type: none"> - De que vamos falar? - O que sabemos sobre o assunto? - Que elementos são necessários? - Que elementos podem ser tidos em conta?
4. A organização dos elementos de conteúdo selecionados, a Planificação;	<ul style="list-style-type: none"> - Que podemos agrupar? - Que devemos suprimir para não nos repetirmos? - Que é preciso acrescentar, para que a mensagem seja mais compreensível? - O que colocar primeiro, depois, por fim...
5. Pôr em palavras/ Texto;	<ul style="list-style-type: none"> - Como formular o que selecionámos? - Como construir as diferentes frases e articulá-las entre si? - Que palavras utilizar? - Que ortografia se impõe?
6. Inscrição gráfica;	<ul style="list-style-type: none"> - Que escrita adotar? - Escrevemos de forma legível?
7. Revisão;	<ul style="list-style-type: none"> - O escrito corresponde ao projeto pensado inicialmente? - O que torna este escrito difícil de ser lido? - Que melhoramentos ou correções podemos fazer?
8. A edição;	<ul style="list-style-type: none"> - Como colocar, na página, o texto? - Qual o formato, o suporte, tipo de escritura

	(manual...)? - Que ilustrações escolher? - Que capa e contracapa...?
9. A divulgação do texto produzido;	- Como fazê-lo chegar aos destinatários? - Como expô-lo, como valorizá-lo?

Acreditamos que se estas etapas, ou equivalentes, acompanharem o processo de aprendizagem da escrita do aluno, este se sentirá gradualmente mais familiarizado com a redação de um texto escrito e a probabilidade de existirem dificuldades de estruturação do pensamento ficam significativamente diminuídas já que surgem como pistas de um mapa orientador. Tal como aponta Barbeiro (2007, p. 19), o desenvolvimento da expressão escrita manifesta-se pela “capacidade de gerar ou ativar conteúdos, de os selecionar, de os organizar, de os expressar por meio da língua, de forma a construir um texto, enquanto unidade coesa e coerente, colocada ao serviço da comunicação ou da organização e expressão do conhecimento”.

No relatório emitido pelo GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional) referente à Prova de Aferição de Língua Portuguesa do 4.º ano do ano anterior (2011) e que pretende refletir sobre os resultados obtidos, o domínio da Expressão Escrita é claramente o que apresenta piores resultados. Neste documento é referido objetivamente que no domínio da Escrita, a percentagem mais baixa de desempenhos a nível superior (A) é de apenas 8% e é também neste domínio que existe a percentagem mais elevada de alunos a obterem o nível D (16%). O relatório refere ainda que “a Expressão Escrita é a competência que apresenta resultados mais baixos, considerando a análise do número de respostas corretas – 84% dos alunos obtiveram até um máximo de 6 respostas corretas (num total de 12 itens). Esta competência alcança uma percentagem média global de 34% de respostas totalmente corretas.” (GAVE, 2011, p. 6). Ainda neste documento e em relação à Expressão Escrita é salientado que os parâmetros de dificuldade assinalável dizem respeito à Coerência, Articulação, Estruturação, Informação e Ortografia, o que indicia uma evidente dificuldade no domínio das técnicas básicas de organização textual.

Em termos percentuais, a classificação média nacional por domínio de competência revela-nos que a Leitura alcançou os 72%, o Conhecimento

Explícito da Língua 70% e a Escrita 65%. Estes valores levam o GAVE a rematar que os alunos “evidenciaram um melhor desempenho ao nível da Compreensão da Leitura e do Conhecimento Explícito da Língua, permanecendo um pouco aquém no que respeita à Expressão Escrita.” (GAVE, 2011, p. 14).

1.1.2 Ortografia

Como parte integrante de um texto, encontra-se a dimensão ortográfica que, quando deficiente, tende a quebrar a harmonia da leitura, marcando negativamente não só o texto como a própria escrita do aluno. Do grego *ortho* (ορθο), que significa ‘correto’, e *graphos* (γραφος), que quer dizer ‘escrita’, nasce a ortografia que, como indica Moraes (2002, p. 19) é uma convenção social que unifica a escrita das palavras e é capaz de “cristalizar” na escrita as diferentes formas de comunicar na mesma língua.

Bernárdez (2008, p. 215), ao falar da língua como um instrumento, refere metaforicamente que “naturalmente, a direção técnica de uma empresa estará vigilante para que ninguém utilize mal uma fresadora, um torno ou uma escavadora; não se trata somente de evitar acidentes, mas também de impedir que o seu uso inadequado possa resultar em perdas económicas”. Por analogia, o uso inadequado das normas ortográficas, não se repercute apenas na avaliação que é feita a um texto (por parte do professor, por exemplo), mas também na presença de interferências na mensagem que se pretende transmitir e, por consequência, falhas crassas na comunicação.

Segundo Sousa (1999, p. 15), durante muito tempo a ortografia foi considerada como uma área meramente associada à leitura. Pretendia-se que a criança ao ler, aprendesse o inverso, isto é, a escrever, sendo o período em que frequentava a ‘Escola Primária’ a altura, por excelência, para aprender a ler e a escrever.

Se partirmos do pressuposto de que estes processos estão íntima e funcionalmente relacionados – lê-se o que se escreve e escreve-se para que alguém leia – já não é possível afirmar o mesmo dos processos cognitivos que neles intervêm. Foi só a partir da segunda metade do século XX que a ortografia começou a ser perspectivada como um assunto que merecia ser estudado autonomamente, respeitando-se, sucessivamente, a sua efetiva complexidade processual e a sua dissociação da leitura. Uma criança, ou até mesmo um adulto, necessitam de aplicar a sua competência ortográfica, quer para produzir um texto criativo e pessoal, requerendo um domínio simultâneo de aspetos sintáticos, morfológicos e ortográficos, quer para reproduzir graficamente uma mensagem oral.

Como refere Moraes (2002, p. 53), “nos últimos anos o ensino da ortografia não evoluiu, quando comparado a outros aspetos do ensino da língua portuguesa. (...) Na maioria das vezes, as escolas continuam não tendo metas que definam que avanços esperam promover nos conhecimentos ortográficos dos aprendizes. Acrescenta ainda que, “nesse espaço de indefinição, a ortografia continua sendo mais um objeto de avaliação, de verificação, que de ensino. Em lugar de criar situações de ensino sistemático, a atitude de muitos educadores parece revelar mais preocupação em verificar se o aluno está escrevendo corretamente.”

Hoje, a ortografia é encarada a partir de diversas perspectivas, passando pelo olhar de linguistas, fonologistas, psicólogos, neurologistas, entre outros, que – de forma distinta, mas complementar – procuram contribuir para um melhor entendimento da mesma.

Apesar da questão ortográfica ser perspectivada de diferentes ângulos, não há dúvidas que lhe está associado um grande valor social que ultrapassa os objetivos comunicativos. Para Barbeiro (2008, p. 2), o domínio da ortografia é fortemente tomado como indicador em relação a aspetos como: “a capacidade de a pessoa operar com um sistema complexo estabelecido por uma norma numa comunidade alargada; o grau de instrução e de literacia de um indivíduo; e o nível de sucesso alcançado na aprendizagem escolar”.

Como defende Moraes (2002, p. 37), “aprender ortografia não é um processo passivo, não é um simples ‘armazenamento’ de formas corretas na memória.” Efetivamente, embora a norma ortográfica seja uma convenção social, o Sujeito processa-a ativamente no decorrer da sua aprendizagem. Exemplo disso são os erros dados pelas crianças... Quando um aluno escreve incorretamente uma palavra, revela-nos as suas próprias representações sobre a escrita, não sendo um mero reproduzidor das formas escritas que observa à sua volta.

Aprender a lidar com a norma ortográfica, exige que o Sujeito seja cúmplice da sua escrita e que reveja nela uma aliada de todos os dias, como um todo com significância e utilidade. “A motivação para a escrita surge, quando se criam oportunidades com sentido, que permitam às crianças descobrir o lugar que a escrita pode ter nas suas vidas.” (Pereira & Azevedo, 2005, p.11). Trabalhar a ortografia com os Sujeitos é trabalhar com fatores motivacionais, para que a norma vinculada não seja encarada como um obstáculo à transmissão de ideias mas uma forma unânime e necessária de poder comunicar na mesma língua.

1.1.3 Erro ortográfico

A presença de incertezas na ortografia das palavras abre caminho ao conceito de erro ortográfico, denunciando uma aprendizagem que não alcançou os objetivos delineados. Como defende Barbeiro (2007), sendo o erro ortográfico uma ocorrência a evitar, não deve impedir o professor de procurar o que está ‘por detrás’ das incorreções ortográficas dos seus alunos.

Assim, segundo Pinto (1998), citado por Barbeiro (2007, p.103), existem duas posições contrárias, no que diz respeito ao erro ortográfico. Por um lado, o erro está relacionado “com a visão clássica da falha e constitui objeto de ‘censura’ com vista a melhores desempenhos de acordo com a norma ortográfica estabelecida e transmitida aos aprendentes”. Por outro lado, o erro ortográfico evidencia a forma “como a escrita se pode revelar um objeto em construção a partir dos conhecimentos que a criança possui no momento”.

Esta segunda perspetiva, orienta para a adoção de estratégias de promoção da aprendizagem, a partir do que o aluno já conhece. Contudo, não a podemos encarar como uma forma de desculpabilizar o Sujeito, sendo antes necessário vê-la como uma outra face para a compreensão do processamento da sua aprendizagem. Inúmeros foram os autores que se debruçaram sobre o conceito de erro ortográfico, pelo que passaremos a enunciar algumas dessas perspetivas.

Ferreiro e Teberosky (1986) recorrem à teoria de Piaget para justificar o processo de aquisição do conhecimento como um caminho não linear em direção ao conhecimento objetivo, pressupondo grandes reestruturações globais à luz de representações erróneas mas que potenciam a construção. “Esta noção de erros construtivos é essencial. (...) Para uma psicologia piagetiana, é chave o poder distinguir entre os erros aqueles que constituem pré-requisitos necessários para a obtenção da resposta correta” (p. 30). Estas autoras propõem que as práticas pedagógicas sigam linhas piagetianas sem temor ao erro, existindo a preocupação de distinção entre erros construtivos e aqueles que não o são. As autoras defendem que o conhecimento não se encontra radicado apenas no Sujeito (racionalismo) nem apenas no objeto (empirismo), mas nas trocas entre os dois, em que ambos se alteram e se influenciam (interacionismo).

Gomes (1987, p. 250) aponta que, para a Teoria da Informação, “erro é um ruído, isto é, algo que perturba ou impede a passagem de mensagem”. Refere ainda que, segundo Galisson (1983), “a(s) norma(s) muda(m)” e que “se a diacronia é um fator relevante nas questões ortográficas, outros fatores têm também importância fundamental”. Por isso, considera que, como as línguas se encontram em permanente mutação, “a norma deve, pois, ser flexível e maleável” (Gomes, 1987, p. 252).

Na ótica de Cardoso (1997), é função do professor procurar estratégias que desdramatizem o incômodo que o erro causa nos discentes, devendo o docente descobrir percursos pedagógicos com vista à superação do mesmo. Segundo este autor, a palavra ‘erro’, embora conotada de uma forma depreciativa, não deve ser excluída do processo de ensino/aprendizagem: “O erro faz parte do processo normal de qualquer aprendizagem e, deverá ser encarado, como uma etapa natural desse processo. (...) O erro vai revelando em que medida a aprendizagem está a ser feita” (*idem*, p. 39).

Ao desenvolver esta linha de pensamentos, Cardoso (1997) considera o erro como “uma manifestação natural e necessária dos processos de aprendizagem: cometendo erros, também se aprende.” (*idem*, p. 41). Esta posição envolve o aluno no propósito de suprimir as suas incorreções ortográficas. Assim, perante o fracasso do aprendente, devem ser mobilizados todos os esforços para se perceber as suas causas, intervindo no sentido de reduzir a ocorrência do erro.

Por seu turno, Zorzi (1998) nos seus estudos sobre esta temática, considera que ‘erros’ são “alterações ortográficas”, ou seja, “modos de escrever as palavras que divergem da forma ortográfica convencional”. Salienta ainda que atestar que uma criança não sabe escrever não é adequado segundo o ponto de vista daquele que vê a aprendizagem como uma construção. Entende que “os conhecimentos podem ser mais superficiais ou mais profundos, e é esta a marca da evolução, isto é, que grau de apropriação das características do sistema de escrita cada criança já alcançou” (p.100).

Azevedo (2000, p. 65), ao resumir o que vários autores professam sobre esta temática, salienta que o professor deve encarar o ‘erro’ como “instrumento de trabalho, fonte de informação (...) que irá nortear a sua ação junto de cada aluno, para o ajudar a dominar a escrita”.

Em 2001, Emília Amor afirma que “o erro (...) não é um dado homogêneo e absoluto. A distinção entre o correto e o incorreto faz-se por referência a múltiplos fatores, no plano sincrónico, e varia, ainda, no plano diacrónico” (Amor, p. 155). Esta autora evidencia a necessidade de relativizar estas ocorrências ‘desviantes’, para melhor compreender os fenómenos envolvidos e os diferentes níveis em que se apresentam.

A análise dos erros dos discentes deve passar pela reflexão relativa às suas possíveis causas. Nessa aceção, o erro poderá indiciar aprendizagens não alcançadas ou estratégias cognitivas desajustadas. Postic (1995) defende que o docente “deve tentar analisar os erros do aluno, para compreender a sua origem, chegando aos erros precedentes àqueles que no momento ele faz, às etapas da sua aprendizagem”.

Segundo Gomes (1987, p. 255), a génese do erro ortográfico encontra explicação em “causas psicológicas: memória, atenção, perceção, lateralidade; causas derivadas dos métodos de leitura seguidos; causas relacionadas com o meio social do aluno: vocabulário, hábitos de leitura; causas relacionadas com um grande contacto com situações predominantemente orais: conversação, audiovisuais (...); dificuldades da própria língua.”

Também Perera (1984), referenciado por Azevedo (2000) identifica como possíveis causas de erros: a maior rapidez das ideias dos alunos em detrimento do registo escrito das mesmas (originando, omissões de palavras ou repetições, entre outras); a inexistência de estratégias de releitura por parte das crianças; o recurso a novas construções que não se encontram consolidadas; e ainda a utilização de configurações consideradas normais na expressão oral mas inaceitáveis na comunicação escrita. Em jeito de conclusão, Azevedo refere que “não existe (...) uma relação mecânica” (*idem* p. 71) entre o erro identificado e a sua causa.

1.1.4 Tipologias do erro

Ao analisarem as produções escritas dos seus alunos, os professores devem ter consciência de que as incorreções ortográficas que possam existir são pontos de partida para sua reflexão, pois nelas residem as suas dificuldades e motes de aprendizagem futuras. Para realizar a sua análise, o professor pode partir de categorias já construídas, nunca deixando de as interpretar com alguma subjetividade, dado que a análise superficial dos erros deve ser feita indo ao encontro do processo mental que o aluno efetua. Sabendo que não existem taxionomias únicas para a problemática do erro, o professor tem necessidade de recorrer a algumas categorizações para melhor direcionar a sua intervenção didática. Assim, partindo deste pressuposto, destacamos algumas das propostas apresentadas por alguns investigadores.

Para tipificar as incorreções ortográficas, Gomes (1987) baseia a sua tipologia nos trabalhos de Nina Catach, Daniel Duprez e Michel Legris, simplificando-os e tendo como fio condutor a exequibilidade da proposta. Podemos então encontrar, segundo o autor supracitado, “macrocategorias” ramificadas em “microcategorias”:

1. Erros que resultam da não correspondência som/letra:
 - 1.1. omissão ou adjunção; 1.2. confusão; 1.3 inversão;
2. Erros de morfossintaxe (incluindo os transfrásicos):
 - 2.1 a nível de morfemas; 2.2 a nível de lexemas;
3. Erros de acentuação:
 - 3.1 omissão ou adjunção; 3.2. confusão (de sinais); 3.3 deslocação;
4. Erros de pontuação (e outros códigos);
5. Erros semântico-pragmáticos (p. 262).

Por sua vez, Cardoso (1997) funda a sua taxionomia no trabalho de Gomes, tendo, no entanto, “acrescentado aos erros por omissão ou adjunção uma terceira categoria – por separação silábica” (p. 56). Este investigador considera que Gomes (1987) omite erros de morfossintaxe, como os plurais regulares ou irregulares (mais comumente designados por erros gramaticais), ou os erros lexicais. Cardoso (1987) manifesta as suas preocupações e dificuldades inerentes à tipologia de alguns erros, mormente, no que diz respeito às questões metodológicas e às anomalias não classificáveis. Por isso, destaca o muito que ainda há para fazer, “quer ao nível da tipificação dos erros ortográficos

e, sobretudo, ao nível da aplicação de critérios claros, que presidam a qualquer tipificação que se pretenda simples e exequível” (Cardoso, 1997, pp. 55-56).

Posteriormente, Zorzi (1998) elege dez categorias de alterações ortográficas como as mais frequentes no código escrito dos alunos. Assim, pode-se elencar nesta categorização:

- a) Alteração ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas;
- b) Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade;
- c) Omissões de letras;
- d) Alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras;
- e) Alterações resultantes da confusão entre as terminações ‘am’ e ‘ão’;
- f) Generalização de regras;
- g) Alterações de escrita que envolvem a substituição gráfica de fonemas surdos e sonoros;
- h) Aumento ou acréscimo de letras;
- i) Letras parecidas;
- j) Inversão de letras no interior das sílabas de uma palavra.

O trabalho encetado por Zorzi (1998) destaca ainda uma outra categoria que inclui os erros/desvios não partilhados de uma forma mais frequente pela maioria dos alunos.

Das categorias apresentadas é relevante clarificar o seu significado. Deste modo, atribui-se a designação de “representações múltiplas”, aos erros que decorrem de um mesmo som poder ser escrito por diversos grafemas, ou um único grafema ser representado por diferentes sons. Existem situações onde, para o mesmo som, há a correspondência de diferentes grafemas, ou situações onde se encontra um mesmo grafema a representar sons distintos. Estas alterações ortográficas emergem da confusão que decorre da inexistência de formas únicas de representar graficamente determinados sons. O mesmo não acontece na escrita fonética (através do alfabeto fonético) em que a correspondência grafema/fonema é biunívoca, como já fora referido anteriormente. Zorzi (1998) exemplifica a decorrência deste tipo de erro:

a. Erros envolvendo a grafia do fonema /s/ porque o mesmo pode ser escrito por uma diversidade de letras: s (salada); ss (passear); c (cimento); ç (pedaço);

b. Erros relativos à grafia do fonema /z/, que pode ser representado pela letras z (zero); s (casar) e x (examinar); (pp. 34-35).

Para além dos erros que envolvem a escrita dos fonemas anteriormente descritos, outros fonemas originam alterações ortográficas que se inserem nesta categoria (representações múltiplas), sendo exemplo disso, a grafia dos seguintes fonemas: /ʃ/ (com as letras: x e ch), /ʒ/ (com as letras: j e g), /k/ (com as letras q e c), a letra r representar os sons /R/ e /r/, a letra g poder representar os sons /ʒ/ e /g/ e a letra c poder representar os sons /k/ e /s/.

A segunda tipologia de erro apontada por Zorzi é o “apoio na oralidade”, que devido à relação entre sons e letras potencia a sobreposição entre a forma escrita e a falada.

A “omissão de letras” é outro tipo de categorização e engloba a grafia de palavras de forma incompleta, isto é, falta de letras na escrita de palavras (exemplo: ‘bombero’ em vez de ‘bombeiro’).

Uma quarta categoria apontada por Zorzi decorre das “alterações de junção ou separação não convencional das palavras”, abarcando a insegurança das crianças aquando do momento em que se inicia ou que se termina determinada palavra, bem como a segmentação da escrita resultante de padrões orais.

As “alterações resultantes da confusão entre as terminações ‘am’ e ‘ão’” dizem respeito aos erros de palavras terminadas em ‘am’ e que são escritas com ‘ão’ e vice-versa. As causas deste tipo de incorreção ortográfica poderão ser identificadas na “influência de padrões de pronúncia” (Zorzi, 1998, p. 38).

Por seu turno, “a generalização de regras” identifica formas de escrever palavras por generalização de procedimentos de escrita em situações inadequadas (exemplos: fugiu – ‘fugio’; cimento – ‘cimento’).

Uma outra categoria identifica erros de escrita “por substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros” e que são oriundos da permuta de grupos de letras que têm em comum a representação de fonemas que se distinguem por traços de sonoridade (exemplos: perdido – ‘perdito’; fome – ‘vome’).

O “acréscimo de letras” faz surgir palavras com mais letras do que as que, convencionalmente, têm (exemplos: apareceu – ‘papareceu’; fugiu – ‘fuiuiu’).

A categorização de “letras parecidas” envolve a grafia errónea de palavras por semelhança com a letra que devia ser utilizada (exemplos: tinha – ‘timha’; caminho – ‘caminlo’).

A décima categoria apresenta “a inversão de letras” como a troca de letras

no interior de sílabas de palavras ou em posição diferente da que devia ocupar dentro da palavra (exemplo: fraquinho – ‘farquinho’; enxugar – ‘enxugra’). Por fim, Zorzi aponta uma última categorização que decorre de incorreções que não se incluíram nas categorias anteriores e que revelam a escrita específica de determinados alunos.

No estudo realizado por Araújo, Mieiro e Martins (2007), são identificadas dezasseis categorias de erros, que têm na sua génese as tipologias apresentadas por Zorzi (1998) e Gomes (2001) e que são as seguintes:

- Adição (alterações decorrentes do acréscimo de letra);
- Omissão (alterações decorrentes da supressão de letras);
- Ausência de hífen (segmentação das palavras pela ausência de hífen);
- Junção (união de palavras); disjunção (segmentação de palavras);
- Inversão (apresentação das letras em posição invertida);
- Confusão am x ão (alterações decorrentes da confusão entre as terminações am x ão);
- Confusão v x b (substituição da letra v pela letra b);
- Confusão b x v (substituição da letra b pela letra v);
- Substituição contextual (formação de uma palavra correta mas contextualmente inadequada);
- Substituição vocálica (substituição de uma vogal por outra);
- Apoio na oralidade (alterações decorrentes da articulação oral e consequente correspondência errónea entre os sons e as letras);
- Representações múltiplas (alterações decorrentes da possibilidade de um som corresponder a diversas letras e vice-versa);
- Global (alterações de diferentes tipos em mais do que um segmento);
- Formação ilegal (formação de palavras inexistentes, não contempladas pelas restantes classificações). (pp. 47-48).

Recentemente surgiram outros trabalhos com novas propostas para tipificar erros ortográficos, nomeadamente o levado a cabo por Baptista, Barbeiro & Viana (2008), amplamente reconhecido e citado. Ainda assim, neste estudo, optámos por nos reger pelas tipologias de erro propostas por Araújo, Mieiro e Martins (2007) dado considerarmos que se trata de uma proposta mais abrangente e de fácil aplicação.

A análise dos erros ortográficos permite ao professor identificar as principais dificuldades dos alunos e os meios que estes encontram para escrever uma dada palavra. As soluções encontradas pelas crianças nem sempre correspondem à norma, pelo que o professor intervirá no sentido de mobilizar estratégias que incluam o processamento pela via fonológica e lexical.

1.1.5 Didática da ortografia

A caricatura que retrata um professor autoritário que marca a vermelho os erros presentes nos textos dos seus alunos põe a descoberto a carência de formação por parte dos professores relativamente à redação como processo e à sua avaliação, centrando a sua atenção nas evidências mais óbvias: as falhas ortográficas. Tal como indica (Flores, 2009, p. 79),

não é difícil explicar porque é que esta circunstância tão criticada está tão propagada: a falta de formação propicia o autodidatismo; o autodidatismo gera uma certa insegurança, já que não estamos a aplicar princípios aprendidos e a nossa técnica não se baseia num marco de referência teórico compartilhado por toda a classe de professores; e essa insegurança, que se deseja combater eficazmente, centra a nossa atenção no erro porque o erro linguístico é, ao menos, um fenómeno identificável e objetivo.

Perante esta constatação, é importante refletir na forma como a ortografia está a ser abordada nas escolas e refletir, não só nas justificações que explicam o facto de os alunos darem tantos erros, mas nos meios que nos possibilitarão combater esta tendência. Allal, Köhler, Barbey, Saada-Robert, and Wegmuller (2001, p. 37) referem que uma estratégia possível consiste em não encarar a ortografia como um objeto explícito do ensino: a ortografia surge na produção e interpretação de textos. Uma outra opção, indicam, é associar a ortografia a exercícios fastidiosos, encarando-a como objeto constrangedor, mas incontornável, uma imposição da escola. Como terceira estratégia apontam o reconhecer a utilidade da ortografia, encará-la como uma ferramenta do ensino/aprendizagem, não somente incontornável, mas também interessante...No fundo, olhá-la como uma finalidade direta para comunicar por escrito de forma adequada utilizando as convenções ortográficas socialmente estabelecidas.

Morais (2002, p. 61) realça a ideia de que o aluno não descobre sozinho a norma ortográfica, precisando de modelos, a partir dos quais se façam reflexões sistemáticas acerca das características dessa norma. Para tal, o autor aponta alguns princípios que regulam a didática da ortografia em contexto de ensino-aprendizagem e que passamos a referir:

1) A reflexão sobre a ortografia deve estar presente em todos os momentos de escrita – a reflexão não pode estar destinada apenas aos momentos dedicados exclusivamente à ortografia mas deve estar presente em todas as situações de escrita e leitura, criando uma curiosidade inerente e saudável;

2) É preciso não controlar a escrita espontânea dos alunos – um ensino que fomente uma reflexão sistemática sobre os erros ortográficos não pode limitar/censurar a produção espontânea de textos. Os momentos de escrita espontânea podem ser verdadeiras oportunidades para instalar a dúvida ortográfica e estimular nos alunos a autonomia no uso do dicionário e na revisão dos seus escritos;

3) É preciso não fazer da nomenclatura gramatical um requisito para a aprendizagem de regras (contextuais e morfológico-gramaticais) – importa que o aluno expresse por palavras suas as regras gramaticais, não sendo necessário que domine expressões próprias da gramática normativa para revelar um bom desempenho ortográfico e, conseqüentemente, uma compreensão metalinguística;

4) É preciso promover sempre a discussão coletiva dos conhecimentos que as crianças expressam - o autor salienta a importância de «semear a dúvida» referindo que o debate de concepções entre os alunos deve ser a principal estratégia para que estes verbalizem, confrontem e reelaborem conhecimentos;

5) É preciso fazer o registo escrito das descobertas das crianças – regras, listas de palavras, etc. – incentivar os alunos a anotar o que vão descobrindo é fundamental para que exista um trabalho sistemático em torno da ortografia, facilitando a memorização, a reflexão e a reelaboração coletiva das conclusões tiradas anteriormente;

6) As atividades podem ser desenvolvidas coletivamente, em pequenos grupos ou em duplas – defende-se que o trabalho em grupo proporciona o debate, o conflito cognitivo e a cooperação;

7) Ao definir metas, não podemos deixar de levar em conta a heterogeneidade de rendimento dos alunos – os alunos não têm rendimentos semelhantes e em cada turma, existem alunos com necessidades diferenciadas a que os professores devem estar atentos.

Com base em princípios como estes, o professor deve procurar estratégias que os incluam e os tomem como linhas orientadoras, procurando sistematicamente tornar a sua prática mais inovadora e mais eficiente, isto é, que leve os seus alunos a apropriarem-se da norma e a tornarem-se mais convictos ao empregá-la.

Uma das abordagens que tem surgido nos últimos tempos, diz respeito à linguagem SMS (*Short Message Service*), que é tão divulgada quanto polémica no que concerne à sua influência na expressão escrita dos jovens e não só. Num estudo bastante recente sobre a linguagem SMS e a ortografia em estudantes universitários, Hunkeler (2011), partindo de uma investigação levada a cabo por Bouillaux (2007), demonstra a necessidade de aprender a norma ortográfica para usar a linguagem SMS. Contudo, os seus resultados mostram também que, reciprocamente, o uso de SMS permite aos alunos com dificuldades ortográficas produzir textos com uma grande facilidade sem o constrangimento ortográfico. Deste modo, não sendo esta uma solução, poderá ser um dos muitos caminhos para cativar os alunos para a escrita e, conseqüentemente, para a norma ortográfica.

Outra tentativa de sensibilizar os alunos para a escrita parece ser a via da leitura, apontando a ideia pré-concebida de que quem lê muito escreve bem. Num artigo sobre a forma como os hábitos e atitudes podem influenciar o conhecimento ortográfico reduzindo os erros da escrita, Zorzi, Serapompa, Faria e Oliveira (2003) investigam as relações entre diferentes perfis de leitor e a aprendizagem da ortografia. Especificamente, tentam caracterizar diferentes perfis de leitor a partir de hábitos e atitudes, identificando um perfil de domínio ortográfico através da quantificação de erros e analisando as possíveis relações entre os perfis de leitores e os perfis de ortografia; concluindo que “ler muito, embora tenha uma correlação com escrever bem, pode não ser uma atividade suficiente para garantir o domínio da ortografia”. O trabalho sugere que se criem e desenvolvam situações voltadas para a compreensão e o domínio da ortografia de modo sistemático com o objetivo de “levar as crianças a analisar e refletir sobre a língua escrita uma vez que ela não depende somente de habilidades de memória, mas sim da compreensão de seus aspetos criativos e gerativos”(p.12).

1.2 A relação entre a ortografia e a produção de textos

Ao redigir um texto, o aluno divide a sua atenção entre diversos aspetos formais, nomeadamente a dimensão ortográfica, questões ligadas ao conteúdo, à expressão linguística e à organização das ideias. Para que as competências nos vários domínios sejam desenvolvidas, é necessário um trabalho cuidadoso por parte do professor, designadamente no questionamento das melhores estratégias para conciliar as várias dimensões.

Montésinos-Gelet, Morin e Lavoie (2010) apresentam as práticas pedagógicas da canadiana Julie, uma jovem professora do 1.º Ciclo que desenvolveu um trabalho contínuo (ao longo do ano letivo 2008/2009) com seis alunos de uma turma do 1.º ano e seis alunos do 2.º ano com dificuldades de aprendizagem e pertencentes a uma escola de meio socialmente desfavorecido. A sua prática de ensino baseia-se numa abordagem interligada da leitura e da escrita recorrendo à reflexão constante, e intercalando situações sob orientação do professor e momentos de trabalho autónomo. Das inúmeras atividades desenvolvidas citam-se os exercícios de leitura (individual e em grupo), a colocação de hipóteses para dar continuidade a histórias, cópias, ditados...a partir de livros de literatura para a infância de referência. As duas turmas acompanhadas por Julie ao longo do ano apresentaram, no fim do ano letivo, resultados significativamente mais positivos quando comparados com 12 outras turmas do 1.º ano e 45 outras turmas do 2.º ano da mesma escola, nomeadamente no que concerne ao número de palavras dos seus textos, à ortografia e às ideias presentes nas redações (personagens, acontecimentos...). Através de um trabalho atento e sistemático, baseado numa reflexão ativa e conjunta, Julie conduziu os seus alunos a resultados muito interessantes.

Recentemente têm surgido trabalhos que procuram compreender a relação que existe entre a ortografia e a produção de textos, nomeadamente o de Bernard Slusarczyk (2011) que estudou as relações entre os desempenhos em produção escrita e em ortografia de alunos do CE2 (3.º ano) ao 6.º ano. Num primeiro estudo, ele descobre que, no CE2, não há relação entre a qualidade do texto, a quantidade de texto e a qualidade ortográfica. Contudo, três anos mais tarde, o desempenho ortográfico e a qualidade do texto estão relacionadas. Num segundo estudo, conduzido do CE2 ao CM1 (4.º ano), estabelece-se uma ligação entre o

desempenho da expressão escrita e os desempenhos ortográficos e lexicais a partir do fim do CE2. Os que escrevem textos estruturados, coerentes e interessantes, são também os melhores em ortografia (Brissaud, 2011, p. 213). Estudos como estes inspiram a investigação em línguas a procurar caminhos onde a ortografia e a organização textual coexistam e se relacionem, melhorando as práticas dos professores e auxiliando os alunos nas suas aprendizagens. Um pouco à semelhança do que estudou Bernard Slusarczyk num contexto educativo francês, este projeto pretende também dar ênfase à componente ortográfica e textual num contexto concreto de um Agrupamento de Escolas português.

Capítulo II – Quadro Metodológico

2.1 Tipo de Investigação

De um ponto de vista lato, esta investigação procura analisar a qualidade ortográfica e textual de produções escritas de alunos do 1.º e 2.º ciclos de escolaridade e parte, naturalmente, da fase de exploração, isto é, da construção do seu quadro teórico. Fase esta que se prolonga ao longo de toda a escrita da dissertação, conduzindo a uma dissecação da literatura existente na área, com o propósito de “criar conhecimento com o pensamento de outros autores cujas investigações e reflexões podem inspirar as do investigador.” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 109).

O presente estudo reveste-se de uma natureza qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994) é “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais.” (p.11). Interessa por isso não somente os resultados mas todo o processo investigativo. Os autores defendem que este tipo de metodologia elucida questões educativas, isto é, as práticas educativas são melhor compreendidas no seu ambiente natural de ocorrência (escolas, bairros, famílias, associações...) – no caso concreto deste estudo, em nove turmas de um Agrupamento de Escolas.

O trabalho que apresentamos caracteriza-se por ser um Estudo de Caso, tratando-se de um tipo de pesquisa qualitativa que vem conquistando cada vez mais adeptos na área da Educação. Por Estudo de Caso entende-se “uma investigação de natureza empírica que visa investigar um fenómeno contemporâneo num contexto real, em que as fronteiras entre fenómeno e contexto não são claras, e usando múltiplas fontes de evidência.” (Yin, 2003).

Os Estudos de Caso surgem da necessidade de compreender fenómenos sociais complexos e visam “essencialmente a compreensão do comportamento de um Sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de Sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural.” (Sousa, 2009, pp. 137-138). Neste estudo, concretamente, procurámos analisar algumas competências de expressão escrita de todos os alunos do 4.º e 6.º anos

de um Agrupamento de Escolas. O que se procura não é, portanto, fazer uma generalização sobre populações mas sim de proposições teóricas.

2.1.1 Construção do Design de Investigação

O estudo parte, espontaneamente, das questões de investigação que nos conduziram à seleção de um contexto viável para a implementação do trabalho. A nossa investigação começou assim a ser desenhada com base na seleção de um Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro e dialogando com os responsáveis para que pudessemos contar com a colaboração de alunos e professores de todas as turmas do 4.º e 6.º anos de escolaridade.

O primeiro passo consistiu na recolha de textos descritivos dos alunos (descrição da escola) realizados no momento, tendo por base uma folha com um enunciado claro⁴ e bastantes linhas para que as crianças e adolescentes pudessem escrever sem limitações de espaço. O contacto com os Sujeitos intervenientes aconteceu nesta altura, sendo que o trabalho seguinte passou por uma análise cuidada aos textos recolhidos.

A avaliação foi feita a dois níveis: análise de texto (análise do discurso e análise de conteúdo) no que concerne às componentes textuais, nomeadamente em relação aos parâmetros que caracterizam um texto descritivo, definidos por Adam (2001); e contabilização dos erros ortográficos dos alunos e sua organização em tipologias (Araújo *et al.*, 2007). A análise construiu-se com base nestes parâmetros e permitiu-nos tirar ilações em relação à evolução da qualidade ortográfica e textual das composições desde o 4.º ao 6.º ano.

Depois de analisados, os textos que se distinguiram, tanto no 4.º como no 6.º ano, foram colocados na página de abertura do blog/site da escola como forma de reconhecer o trabalho desenvolvido pelos alunos.

⁴ Ver Anexo I

2.1.2 Técnica de recolha de dados

Existem muitas formas de analisar um dado documento e uma multiplicidade de técnicas disponíveis conforme os objetivos de investigação. As técnicas não são mais do que procedimentos concretos levados a cabo pelo investigador para recolher as informações necessárias para dar resposta ao seu problema investigativo. No nosso trabalho recorreremos a técnicas de análise de textos, concretamente à Análise de Conteúdo e à Análise do Discurso que passaremos a explicar.

2.1.2.1 Análise de Conteúdo

Partindo da premissa que um texto é uma unidade linguística complexa, muitas são as dimensões que dele podem aflorar, variando consoante os objetivos que o investigador pretende para a sua tese. Analisar um texto não é, portanto, uma tarefa inequívoca, antes um processo baseado numa amálgama de significados que devem ser cuidadosamente organizados para dela retirar sentidos. O conteúdo de uma redação não é extraído com um só olhar, pois a riqueza textual permite colocar várias ‘objetivas de análise’ e aumentar o leque de informações que do texto conseguimos retirar.

A Análise de Conteúdo foi umas das técnicas usadas no nosso estudo e surgiu no início do século XX, nos Estados Unidos, com a necessidade de criar um instrumento de análise das comunicações, embora a hermenêutica já interpretasse textos sagrados ou misteriosos.

Como explica a autora de referência na área, Bardin (2009),

descrever a história da ‘análise de conteúdo’ é essencialmente referenciar as diligências que nos Estados Unidos marcaram o desenvolvimento de um instrumento de análise de comunicações, é seguir passo a passo o crescimento quantitativo e a diversificação qualitativa dos estudos empíricos apoiados na utilização de uma das técnicas classificadas sob a designação genérica de análise de conteúdo; é observar a *posteriori* os aperfeiçoamentos materiais e as aplicações abusivas de uma prática que funciona há mais de meio século. (p.15).

A Análise de Conteúdo emergiu da necessidade de “sistematizar e superar análises subjetivas de documentos e fazer, segundo Berelson (1952), uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por finalidade interpretá-los.” (Chizzotti, 2006, p. 115). Este tipo de análise busca ser objetivamente imparcial, recorrendo à quantificação das unidades do texto nitidamente definidas, com o objetivo de criar dados quantificáveis ou determinar a frequência estatística dessas unidades de significado.) Dito de outra forma, Chizzotti (2006) acrescenta que a Análise de Conteúdo “consiste em relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou ideias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor.” (p.114).

A técnica que aqui descrevemos pode ir para além do que está expressamente nas parcelas do texto, fazendo uma leitura do contexto e das circunstâncias em que a mensagem foi redigida.

Para se atingir os objetivos é imprescindível a eleição clara de categorias de análise para que a informação fique condensada e organizada. “A definição de categorias depende da natureza da pesquisa e das particularidades dos dados, razão pela qual nem sempre é fácil definir categorias de antemão” (Chizzotti, 2006, p. 117). Na nossa investigação as categorias foram extraídas, na sua maioria, após leituras atentas das redações dos alunos para que, após organizadas, nos pudessem dar as respostas necessárias às questões de investigação.

2.1.2.2 Análise do Discurso

Atribuir uma definição ao conceito de discurso não é de todo uma tarefa simples. Segundo Dominique Maingueneau (2002, p. 190) a noção de “discurso é uma forma particular de apreender a língua” e a constatação da importância dos discursos de vida individuais e coletivos conduziu a uma crescente preocupação em caracterizar e analisar este tipo de registo. Assim como a definição de discurso não é consensual, também a sua análise pode conter diferentes contornos, conforme as ideologias teóricas e o seu enfoque. De uma forma muito linear, podemos afirmar que a Análise do Discurso teve o seu surgimento no final

dos anos 60, por forma a colmatar algumas dimensões reducionistas da Análise de Conteúdo.

Ultrapassar a dissecação parcelar do texto, transforma a Análise do Discurso numa procura por compreender o enunciado e dele retirar sentido, enquanto estrutura simbólica, constitutiva do Sujeito e da sua história. Os textos dos nossos alunos foram também eles encarados como enredos de relações, emoções e vivências que o próprio tema *escola* suscita. Tal como amplifica Pinto (2002),

a análise de discurso procura descrever, explicar e avaliar criticamente os processos de produção, circulação e consumo dos sentidos vinculados àqueles produtos da sociedade. Os produtos culturais são entendidos como textos, como formas empíricas do uso da linguagem verbal, oral ou escrita, e/ou de outros sistemas semióticos no interior de práticas sociais contextualizadas histórica e socialmente. (p. 11).

Como defende Maingueneau (2001), uma das características fundamentais dos estudos atuais sobre a linguagem é a emergência de investigações que, ao invés de reduzirem a linguagem ao arbitrário das suas unidades e das suas regras, abordem o enunciado como discurso. Com base neste pressuposto, o autor prefere especificar a Análise do Discurso como a disciplina que, em vez de proceder a uma análise linguística do texto por si só ou a uma análise sociológica ou psicológica do seu contexto, procura articular a sua enunciação com um determinado contexto social. Deste modo, e transportando os exemplos do nosso estudo, a Análise do Discurso tem de se ajustar ao gênero de discurso (Ex: descrição), ao setor do espaço social (Ex: escola) e/ou ao campo discursivo (Ex: pedagógico).

Em suma, e corroborando as palavras de Chizzotti (2006), a Análise do Discurso subentende que um dado discurso não se deve resumir a uma estrutura ordenada de palavras, a uma descrição, a um meio de comunicação ou a uma mera via de expressão verbal. O discurso é encarado como cartão de identidade do Sujeito no mundo (quem sou, o que quero) e social (com quem estou), transparecendo a visão que o indivíduo constrói da realidade.

2.2 Objetivos e questões de investigação

A dificuldade em produzir textos organizados e ortograficamente corretos é uma questão que acompanha muitos alunos até à fase adulta, sendo, por isso, motivo de preocupação e reflexão por parte do professor. Os objetivos que são propostos neste projeto abrangem dois anos de escolaridade, de dois ciclos de ensino (1º e 2º) e são os seguintes:

- Comparar erros ortográficos e textuais de produções escritas de alunos do 4.º e 6.º anos de escolaridade;
- Verificar a evolução do desenvolvimento das produções escritas dos alunos dos 9 aos 12 anos de idade;
- Avaliar a evolução dos padrões de escrita do 4.º ao 6.º ano de escolaridade;

Considerando os objetivos delineados para este projeto, surge a necessidade de definir as questões de investigação, às quais se espera dar resposta no culminar deste trabalho e que são as seguintes:

- Que diferenças e semelhanças existem entre os textos descritivos produzidos pelos alunos do 4.º ano de escolaridade e os alunos do 6.º ano do ponto de vista ortográfico e de organização textual?
- Qual a evolução do desenvolvimento das produções escritas dos alunos do 4.º até ao 6.º ano de escolaridade?

2.2.1 Participantes no estudo

Este estudo reúne os textos de todas as turmas do 4.º e 6.º anos de escolaridade de um Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro, num total de 150 alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 13 anos.

Ao abranger a realidade de um Agrupamento, este projeto inclui escolas de vários contextos geográficos (meio rural e meio semiurbano), com infraestruturas distintas, acolhendo também alunos de diferentes meios socioeconómicos e sócio afetivos. Esta heterogeneidade distribui-se por cinco turmas do 1.º CEB (1.º Ciclo do Ensino Básico) e quatro turmas do 2.º Ciclo organizadas do seguinte modo:

Tabela 2- Distribuição dos alunos por turma e por ano de escolaridade

Turma	Número total de alunos por turma	Número de alunos que participaram no estudo	Número de alunos que faltaram	Número de alunos excluídos do estudo⁵	Anos de escolaridade
4A	7	6	0	1	4.º ano
4B	18	16	1	1	
4C	21	20	0	1	
4D	17	15	1	1	
4E	15	15	0	0	
6A	24	22	0	2	6.º ano
6B	24	19	0	5	
6C	22	18	3	1	
6D	21	19	0	2	

A população estudada conta assim com cerca de 72 alunos do 4.º ano e 78 do 6.º ano de escolaridade o que nos permite fazer algumas comparações nos dados obtidos, já que o número de alunos é bastante semelhante.

⁵ Foram excluídos do estudo os alunos identificados com Necessidades Educativas Especiais (NEE), no caso das crianças do 4º ano; os alunos com Currículo Específico Individual (CEI), no caso das crianças do 6º ano; e as crianças que não possuíam o português como Língua Materna. Tal decisão partiu da premissa de que se tratam de casos que merecem um tratamento específico e que nos conduziriam, eventualmente, a resultados enviesados da distribuição da frequência de ocorrências e da média.

O gráfico que se segue diz respeito ao sexo dos alunos que participaram no estudo e que nos permite constatar que no 6.º ano o número de adolescentes do sexo feminino é superior aos do sexo masculino.

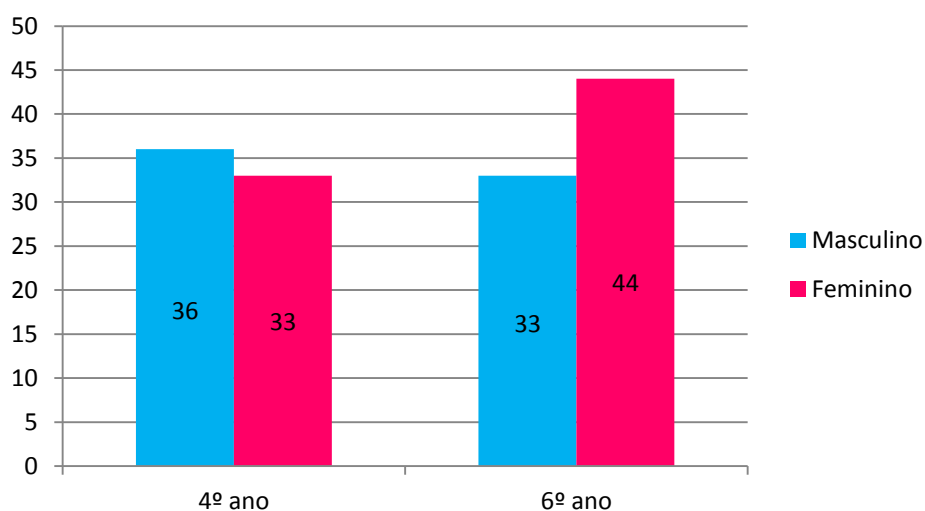


Gráfico 1 – Distribuição do sexo dos alunos pelos anos de escolaridade

Apesar de apresentarmos esta informação, que consideramos relevante, não é expectável que surjam variações de acordo com o sexo, pelo menos não é esse o intuito do estudo que aqui apresentamos.

Capítulo III – Apresentação e análise dos dados

3.1 Categorias e procedimentos de análise

Os textos recolhidos foram analisados com o auxílio do *software* WebQDA⁶ (desenvolvido pela Universidade de Aveiro) para tratamento de dados qualitativos.

Para que o *software* pudesse dar apoio à nossa análise foram criadas classificações e categorias que nos permitiram cruzar dados e organizar o nosso universo investigativo. Deste modo, os textos foram etiquetados segundo o género (masculino ou feminino), ano de escolaridade (4.º ou 6.º), extensão (número de parágrafos, frases e palavras⁷); e escola que frequentam (4A, 4B, 4C, 4D, 4E, 6A, 6B, 6C e 6D).

Posteriormente, em cada redação foram identificadas diversas dimensões textuais, entre elas fatores que caracterizam um texto descritivo segundo Adam (2001). Salienta-se que os procedimentos de análise foram adaptados de forma a se tornarem mais adequados aos textos das crianças/adolescentes que estávamos a analisar. Importa também referir que todos os exemplos indicados foram retirados dos textos dos alunos. Assim, identificaram-se os seguintes classificadores:

Tabela 3 – Tópicos de análise e respetivos procedimentos

TÓPICO DE ANÁLISE	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE
Título	Caso tenha título, esse título pode ser uma frase ou uma ‘não frase’ (admitiu-se classificar desta forma caso <u>não</u> obedecesse à definição do Dicionário Terminológico que refere que uma frase é um “enunciado em que se estabelece uma relação de predicação, que contém, no mínimo, um verbo principal”. Como exemplo de uma ‘não frase’ temos, “A minha escola”).
Sequência	Identificaram-se os textos que, no seu todo, faziam uma descrição

⁶ Trata-se de um *software* de análise de dados qualitativos num ambiente colaborativo e distribuído que pode ser consultado no seguinte site: www.webqda.com.

⁷ Na contabilização de palavras os algarismos não foram contabilizados como palavras; Os títulos foram considerados frases, desde que respeitassem a definição básica proposta pelo DT. Contudo, não foram contabilizados como parágrafos.

descritiva	da escola. Caso os alunos tenham obedecido a esta condição, foi discriminado se se tratavam de descrições físicas, afetivas ou híbridas (que contemplam tanto uma descrição física como afetiva).
Tipo de descrição	Aqui identificaram-se os tipos de descrição utilizados pelos alunos (classificatória, fisiológica ou organizacional), partindo sempre do pressuposto que se trata de textos escritos por crianças/adolescentes e que nem sempre é fácil atribuir uma classificação clara e unívoca.
Fases da descrição	<p>As fases que caracterizam uma descrição segundo Adam (2001) foram identificadas separadamente nos textos dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tematização: através do título “A nossa maravilhosa escola” ou no início do texto “Olá o meu nome é Francisco e vou falar-vos um pouco sobre a minha escola.”; - Aspetualização: identificaram-se os textos que indicavam propriedades da escola, como por exemplo: “A nossa escola é pequena, é um bocadinho velha mas a escola por dentro é muito divertida e colorida.”; - Relacionamento: identificaram-se os textos que continham relações de comparação “A minha escola é linda como um girassol, limpa como a pele de um bebé e grande como um cavalo enfim é a melhor escola do mundo.” e metaforização “Eu adoro cá estar, sinto-me um passarinho no meio de tantas cores.”; - Subtematização: selecionaram-se os textos que continham subtematizações, isto é, que a partir de uma parte da escola desenvolveram outros tópicos com novas propriedades. Esta classificação foi subdividida em sub-tematização física “Na parte de trás tem dois campos um para jogar no recreio e outro para jogar na ginástica.”, pessoal “Os meus melhores amigos e amigas são a Salomé o Francisco e o David. São as pessoas com que eu me dou melhor e que brincam muito comigo.” ou híbrida (que contem ambas as componentes) “As funcionárias e os professores são muito simpáticos. Há um projetor em cada sala e podemos utilizar a escola virtual.”;
Progressão	Neste tópico foram tidos em conta algumas extrapolações que os alunos fazem para além da descrição, manifestando sentimentos/desejos “Eu gosto muito da minha escola.”, dando a

	sua opinião em relação a um dado assunto “A escola na minha opinião devia evoluir o site porque está um pouco antiquado.” ou deixando questões de retórica “Será que há uma escola como esta?”;
Ponto de vista de implicação	Aqui analisou-se a forma como o aluno se posicionava no discurso, isto é, se utilizava os determinantes meu/minha “a minha escola”, nosso/nossa “a nossa escola” ou impessoal “a escola.”;
Adjetivação	Foi analisada também a densidade de adjetivos nos textos e agruparam-se as redações em três grupos: não possui adjetivações, possui poucas adjetivações (quando possuía entre um e três adjetivos) e possui adjetivações (quando apresentava mais de três adjetivos);
Tempos verbais	Reconheceram-se os verbos utilizados nos textos dos alunos: presente do indicativo, pretérito perfeito, pretérito imperfeito ou vários (quando o aluno utiliza diferentes tempos verbais ao longo do seu texto);
Enumerações	Classificou-se como ‘sim’ os textos que possuíam pelo menos uma enumeração e como ‘não’ os textos que não possuíam qualquer enumeração;
Marcadores espaciais	Contabilizaram-se todos os marcadores espaciais presentes nas redações como por exemplo: em cima/em baixo, aqui/cá, junto a/perto de, etc.;
Conectores	Foram identificados conectores que os textos incluíam e agrupados segundo a tipologia de Zorraquino, Antonia e Lázaro (1999). Importa salientar que não foram contabilizados todos os conectores de todos os textos uma vez que se repetem frequentemente. Deste modo, foram discriminados os tipos de conectores mas sem referir a quantidade utilizada.
Erros ortográficos	Por fim foram discriminados todos os erros ortográficos presentes partindo da tipologia proposta por Araújo <i>et al.</i> (2007). Revela-se crucial explicar que na categoria de ‘Omissão’ foram incluídos os casos em que os alunos não colocavam o grafema ‘h’ quando pretendiam exprimir a noção de existência ‘há’ escrevendo ‘à’. Concomitantemente, na categoria ‘Adição’ foi considerada a situação oposta. Na categoria “Problemas de acentuação” foram incluídas tanto as ausências como as trocas de acentos gráficos.

3.2 Análise e discussão dos resultados

Como referido anteriormente, os textos⁸ foram analisados sob vários aspetos que nos permitem comparar o desempenho ortográfico e de organização textual dos alunos. Passaremos então a expor os resultados obtidos dessa análise procurando sempre comparar os dois anos de escolaridade envolvidos.

Começaremos por explorar a extensão dos textos dos alunos para, posteriormente, analisar as unidades mais pequenas que o constituem.

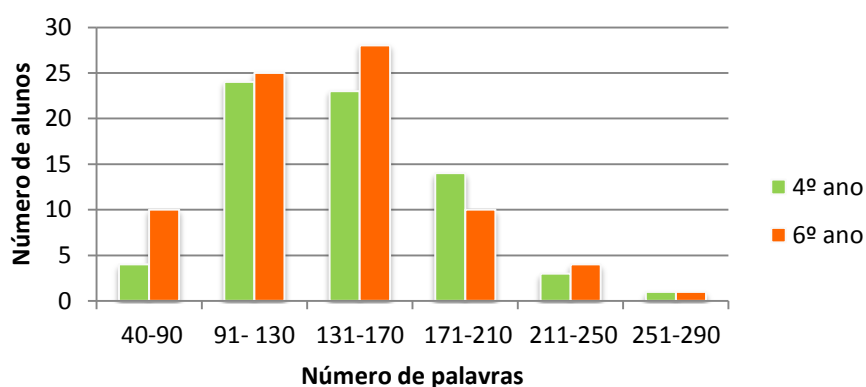


Gráfico 2 – Número de palavras dos textos dos alunos por ano de escolaridade

Considerando que o número mínimo de linhas exigido pelas provas de aferição nacionais na componente de expressão escrita é de 15 linhas (aproximadamente 150 palavras) seria expectável que os valores abaixo, como seja o intervalo de 91 a 130 palavras não tivesse esta representação. Este indicador poderá ser sinónimo de falta de motivação para a escrita e, consequentemente, pouca destreza na apresentação de ideias sob a forma de texto. Claro que um fator que pode justificar os resultados obtidos será o brio aplicado na execução da tarefa dado que, numa prova de aferição, associado ao grau de empenho está uma avaliação, o que não sucedia neste exercício assumidamente informal. Ao observarmos o gráfico, podemos depreender que, de um modo geral, o 4.º e o 6.º ano estão bastante equiparados. A diferença não é acentuada. Contudo, é curioso reparar que no intervalo de 171 a 210 palavras, um dos que pode indiciar maior maturidade, o 4.º ano apresenta um melhor resultado.

⁸ Ver Anexo II

A título de curiosidade, as cinco palavras (com mais de quatro caracteres e excluindo a preposição ‘para’) que foram mais utilizadas pelos alunos nos seus textos foram as referidas na Tabela 4.

Tabela 4 – Cinco palavras mais utilizadas nos textos dos alunos e respetiva frequência

Palavra	Frequência
escola	631
muito	247
minha	240
temos	233
também	193

A análise seguinte apresenta o número de frases presentes nas redações dos alunos nos dois anos de escolaridade e está representada no próximo gráfico:

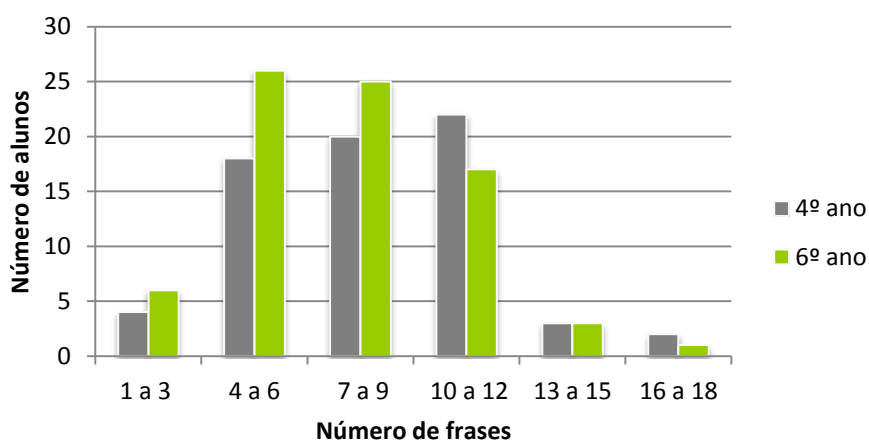


Gráfico 3 - Número de frases dos textos dos alunos por ano de escolaridade

A análise deste gráfico apresenta algumas semelhanças com o anterior, o que é natural dado ser expectável uma correlação direta entre o número de frases

e de palavras. Os alunos do 4.º ano que se destacaram no intervalo entre as 171 e 210 palavras, corresponderão, muito provavelmente neste gráfico, ao intervalo compreendido entre as 10 e as 12 frases. Sublinhe-se também o aspeto curioso de que foi o 6.º ano que produziu um maior número de textos com o menor número de frases.

A construção de textos através de parágrafos pode ser visualizada no Gráfico 4 a seguir. Salienta-se o facto de existir aqui, de certa forma, uma inversão do que se observou no gráfico anterior nos textos menos extensos. Neste caso existe um número muito mais significativo (17) de alunos do 4.º ano que fizeram textos com apenas um ou dois parágrafos, revelando dificuldades na organização de ideias e/ou desconhecendo mesmo a utilidade desta unidade de discurso.

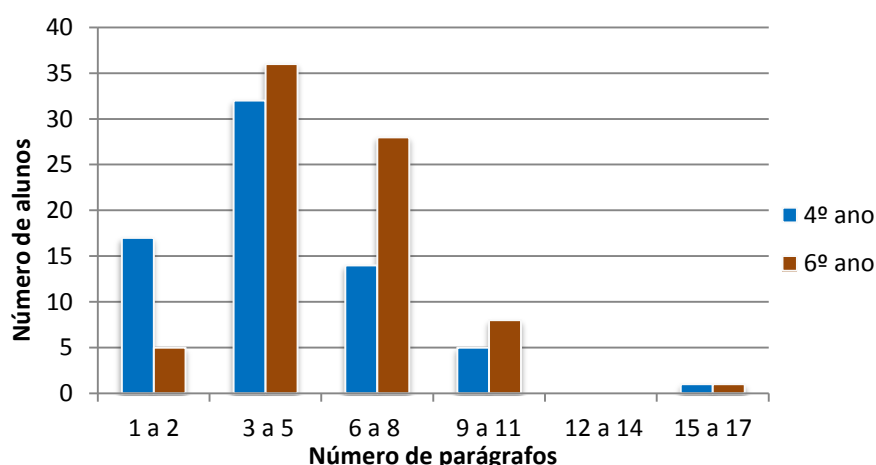


Gráfico 4 – Número de parágrafos dos textos dos alunos por ano de escolaridade

Deixaremos os aspetos da extensão do texto e passaremos agora a analisar algumas componentes internas dos textos.

No que diz respeito à atribuição de título, observamos que 59% dos alunos do 4.º ano atribuíram um título e que do 6.º ano apenas 21% o fizeram. Dos alunos que deram um título, 97% atribuíram uma não frase, sendo o exemplo “A minha escola” aquele que apareceu com mais frequência. Os restantes 3% dizem

respeito a frases como “O que se passa na minha escola” e “A minha escola é fixe”.

A constatação de que os alunos do 4.º ano estiveram mais focados na atribuição de um título ao seu texto poderá indicar que os professores do 1º ciclo valorizam essa componente na avaliação dos textos dos seus alunos, lembrando-os da necessidade de apresentarem o tema das suas redações. Com o avançar da escolaridade, outras componentes ganham prioridade e os alunos acabam por desvalorizar este aspeto.

A tarefa de descrever a escola foi cumprida por cerca de 144 alunos, sendo que os outros 6 enveredaram por narrações de episódios fictícios ou por relatos de acontecimentos, desabafos de desejos/sentimentos, afastando-se do que era pedido.

A partir do próximo gráfico podemos verificar a tendência dos alunos para descrever a sua escola de um ponto de vista afetivo, físico ou híbrido (físico e afetivo).

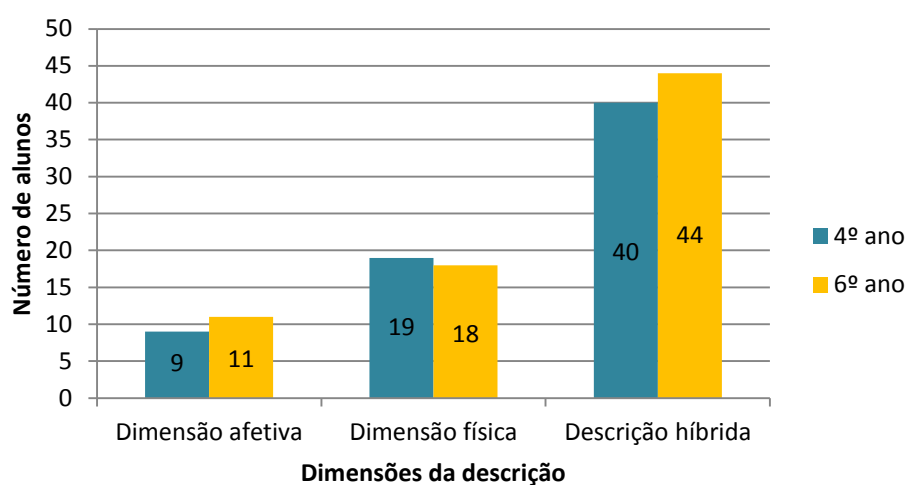


Gráfico 5 – Dimensões subentendidas nos textos dos alunos por ano de escolaridade

Podemos observar uma propensão para uma abordagem completa (híbrida) por parte dos dois anos de escolaridade, em que descrevem tanto a estrutura física da escola como as suas relações com professores, funcionários e

amigos. É também curioso verificar que a distribuição das dimensões é praticamente idêntica entre ambas as idades.

Ao organizar os textos segundo o tipo de descrição presente, obteve-se o panorama seguinte:

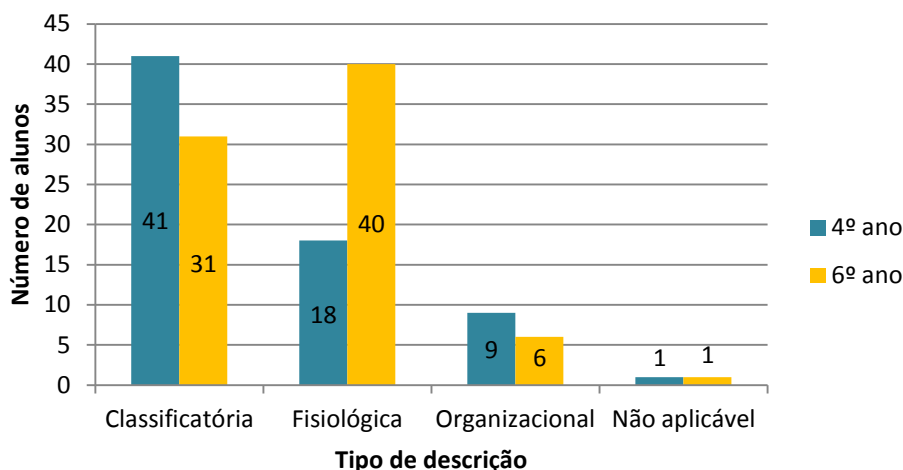


Gráfico 6 – Tipos de descrição identificados nos textos dos alunos

Os alunos do 4.º ano utilizam mais a forma classificatória da descrição, enquanto os alunos do 6.º ano direcionam-se mais para a vertente fisiológica ao descreverem o funcionamento da escola nas suas valências.

Parece-nos natural que tal aconteça dado que, à medida que os alunos vão progredindo no seu percurso escolar, aumentam também os códigos linguísticos utilizados para descrever o mundo, levando o indivíduo a complexificar, progressivamente, a simples vertente de qualificação.

Tal como referido, Adam (2001) propõe quatro fases que compõem uma descrição que procurámos identificar nas redações dos alunos. Passaremos assim a expor os resultados obtidos desta análise começando pela Tematização.

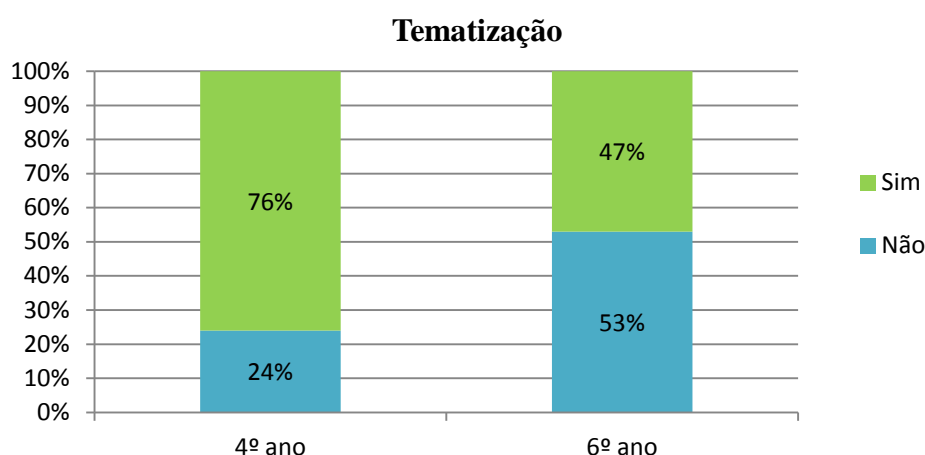


Gráfico 7 – Tematização nos textos por ano de escolaridade

Se por um lado é possível identificar uma tematização na maioria dos textos dos alunos do 4.º ano, o 6.º ano já se encontra dividido. Como constatámos anteriormente, grande parte dos alunos do 4.º ano deu um título ao seu texto o que fez com que, nesta etapa o 4.º ano se destacasse. Outra forma encontrada pelos alunos para *tematizar* os textos foi apresentar uma breve introdução, escrevendo por exemplo “Eu gosto muito da minha escola, e por isso vou falar-vos um pouco sobre ela!” ou “Para começar quero dizer-vos que vou descrever a minha escola.”.

No que concerne à Aspetualização, observa-se que, tanto o 4.º como o 6.º ano a incluíram nos seus textos, expondo propriedades da escola como reflete o seguinte exemplo: “A nossa escola é pequena, um bocadinho velha mas a escola por dentro é muito divertida e colorida.”

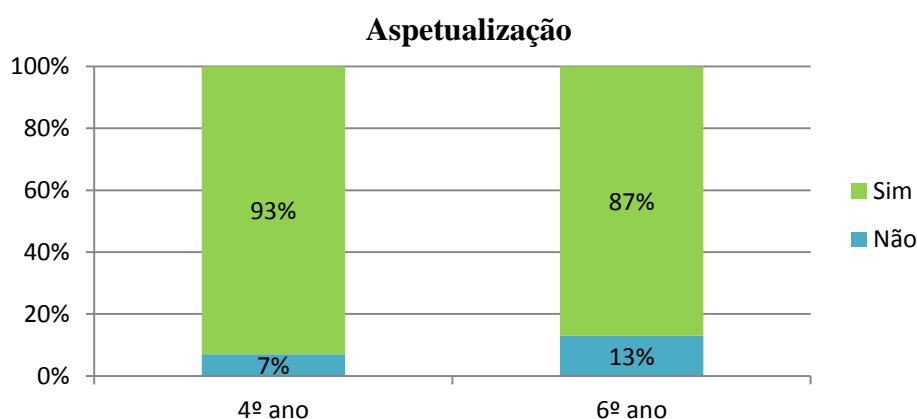


Gráfico 8 - Aspetualização nos textos por ano de escolaridade

A etapa seguinte diz respeito à Subtematização, isto é, partir da Aspetualização para introduzir uma nova sequência (subtema).

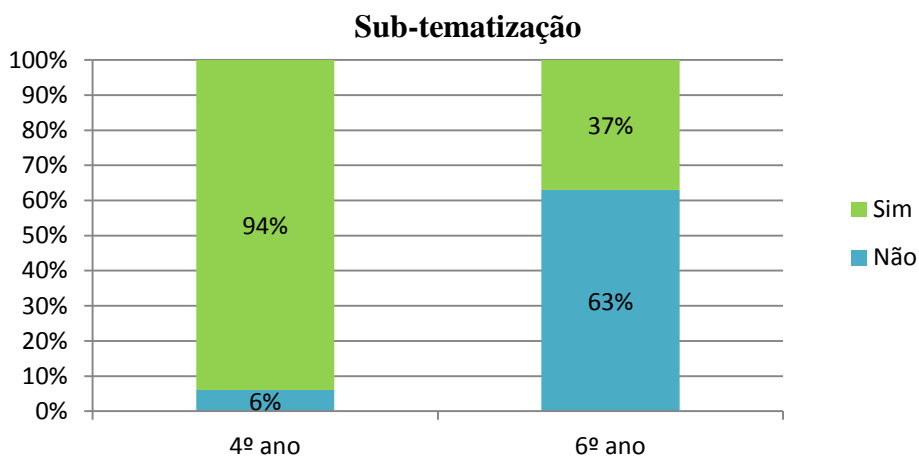


Gráfico 9 – Subtematização nos textos por ano de escolaridade

Nesta etapa os alunos do 4.º ano destacaram-se claramente ao organizarem as suas ideias do geral para o particular. Os alunos que incluíram esta etapa nos seus textos falaram de temas como divisões anexas à escola (pavilhão, recreio, associação de estudantes...) ou através de uma perspetiva mais pessoal (professores, funcionários, amigos...). Por outro lado, os restantes textos estavam organizados de forma aleatória, não atendendo à “hierarquia” proposta pelo autor de referência. Estes resultados contrariam a tendência natural de melhoramento da organização textual à medida que se progride nos anos de escolaridade.

Por fim, temos a análise da última fase da descrição e que diz respeito ao Relacionamento. A observação dos textos dos alunos indica-nos que tanto o 4.º como o 6.º ano não utilizam figuras de linguagem nas suas redações, nomeadamente as comparações e as metáforas que são naturais neste tipo de texto. A análise revela ainda textos com uma linguagem muito objetiva em que os alunos não deixam de descrever aspetos mais concretos e tangíveis. Tal contudo também foi induzido pelo desafio colocado, que tinha implícita a descrição de algo que eles conhecem particularmente bem.

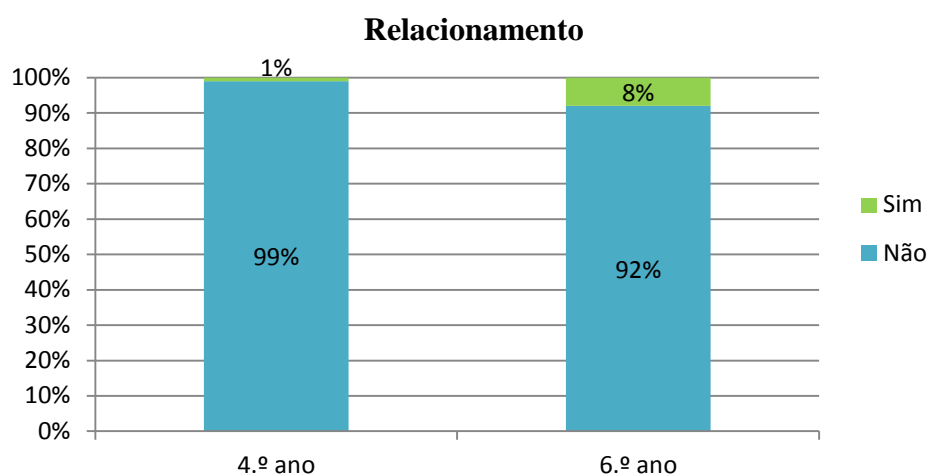


Gráfico 10 – Relacionamento nos textos por ano de escolaridade

Nesta sequência de análise, inserimos outro tópico que diz respeito à Progressão, isto é, se o aluno teceu algum tipo de comentário que expressasse desejos, críticas, sentimentos, questões, etc. Constatou-se que a porcentagem de alunos que incluiu tópicos de progressão nos seus textos foi igual para ambos os anos de escolaridade, ou seja, 65%.

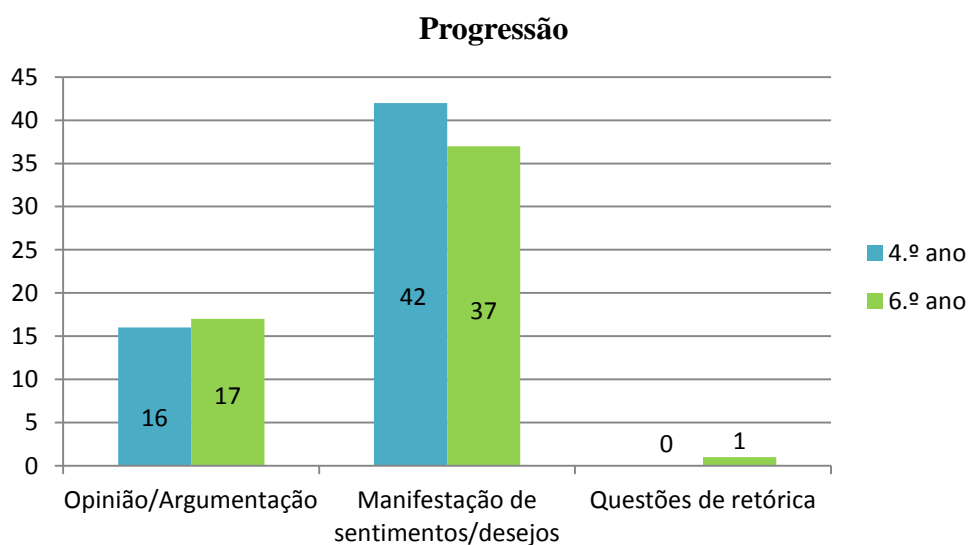


Gráfico 11 – Progressão nos textos dos alunos por ano de escolaridade

O Gráfico 11 anterior mostra os vários tópicos de progressão presentes nos textos dos alunos, com especial realce para a manifestação de

sentimentos/desejos (Ex: “Eu gosto da minha escola!”; “Nós gostamos muito de fazer atividades com os professores ou professoras.”). Importa acrescentar que alguns incluíam, simultaneamente, mais do que um ‘tipo’ de progressão como é o caso deste exemplo: “A minha escola é muito fixe e gosto muito do espaço que temos, mas quando está a chover não gosto lá muito, porque não podemos ir lá para fora e a biblioteca está fechada.”.

Este ponto demonstra a necessidade dos alunos de personalizar os seus textos, desabafando por escrito as suas motivações, angústias, sentimentos... Apesar de este não ser um aspeto fulcral a incluir na descrição, parece-nos interessante que os alunos o façam, atribuindo à escrita um papel de suporte afetivo e social.

Seguidamente apresentamos o Gráfico 12 que diz respeito à forma como os alunos se posicionaram em relação ao seu discurso escrito.

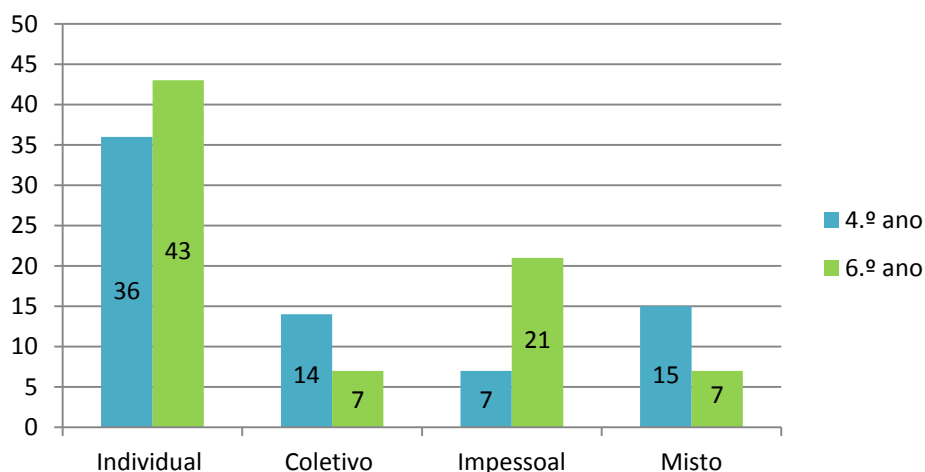


Gráfico 12 – Ponto de vista de implicação por ano de escolaridade

O destaque vai para o ponto de vista individual com a utilização dos determinantes meu/minha. A forma como o aluno se posiciona face ao texto poderá indiciar o seu grau de proximidade com a escola, sendo a forma impessoal aquela que revela mais distanciamento.

Em relação à adjetivação, constata-se que apesar dos alunos saberem que devem incluir adjetivos nas suas descrições, os seus textos não são ricos em adjetivos, sendo que a coluna da adjetivação inclui, na sua maioria, textos com

pouco mais de quatro adjetivos e, em alguns casos, esses adjetivos repetem-se no mesmo texto.

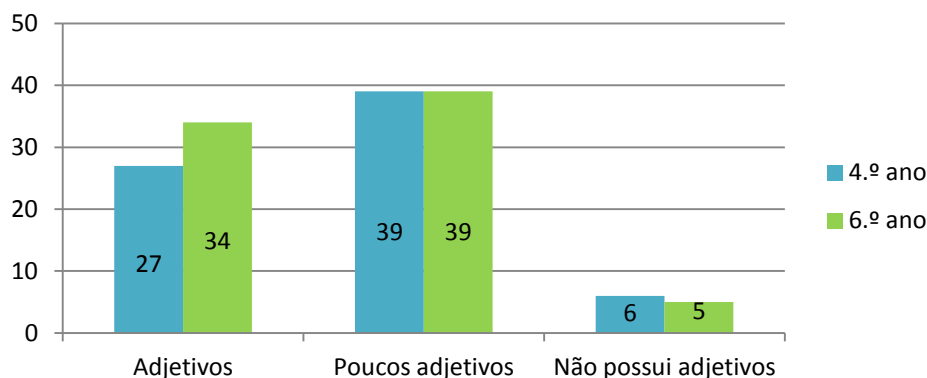


Gráfico 13 - Utilização de adjetivos por ano de escolaridade

Entre os adjetivos⁹ mais utilizados estão:

Tabela 5 – Cinco adjetivos mais referidos nos textos dos alunos e respectiva frequência

Adjetivos	Frequência
grande (grandes, enorme)	147
bom (boa, boas, melhor)	80
branca	21
fixe	26
bonita	19
divertida	17

No que concerne aos tempos verbais utilizados, as opções feitas pelos alunos foram praticamente unânimes:

⁹ Os adjetivos foram também contabilizados nos diferentes graus dos adjetivos e sempre que se apresentassem no plural ou no género feminino.

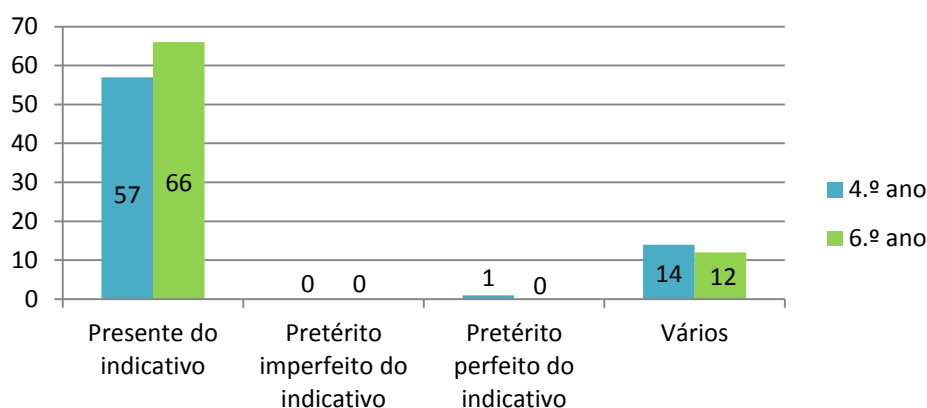


Gráfico 14 – Tempos verbais utilizados por ano de escolaridade

O presente do indicativo e o pretérito imperfeito do indicativo são os tempos verbais mais utilizados nas descrições. Contudo, nenhum aluno utilizou apenas o pretérito imperfeito e há até mesmo um aluno do 4.º ano que usou o pretérito perfeito. Ainda assim, a escolha da maioria recai naturalmente para o presente do indicativo, sendo uma situação previsível uma vez que não se encontram a descrever um acontecimento ou local passado mas um espaço físico onde estão presencialmente. No tópico ‘vários’ estão os textos dos alunos que referiram mais do que um tempo verbal nas suas redações e, aí sim, alguns utilizaram o pretérito imperfeito juntamente com o presente ou o pretérito perfeito. Esta heterogeneidade atribui ao discurso alguma incoerência, posicionando o objeto em diferentes dimensões temporais. Embora o número de alunos a fazê-lo não tenha sido significativo, revela falta de concentração e de organização textual.

Constatou-se também que 63% dos alunos do 4.º ano e 86% dos alunos do 6.º ano incluíram enumerações nos seus textos revelando que a maioria reconhece a importância da presença desta marca nos textos descritivos.

Os conetores caracterizam-se por vincularem a semântica e pragmatizarem “um membro do discurso com outro anterior, de tal forma que o marcador guia as inferências acerca do conjunto dos membros discursivos conectados.” (Prada & Moncecchi, 2003, p. 2) A tipologia de conetores que orientou a nossa análise diz respeito à proposta por Zorraquino *et al.* (1999) que inclui três tipos de conetores: aditivos, contra argumentativos e consecutivos. Os

autores anteriormente citados distinguem estes conectores explanando que os ‘conectores aditivos’ unem um membro anterior ao outro com a mesma orientação argumentativa; os ‘conectores consecutivos’ conetam um conseqüente com o seu antecedente; e por fim os ‘conectores contra-argumentativos’ eliminam ou atenuam uma das conclusões que poderiam ser aferidas de um membro anterior. Com base nesta tipologia, organizaram-se os conectores presentes nos textos dos alunos e o panorama pode ser observado através da leitura do próximo gráfico:

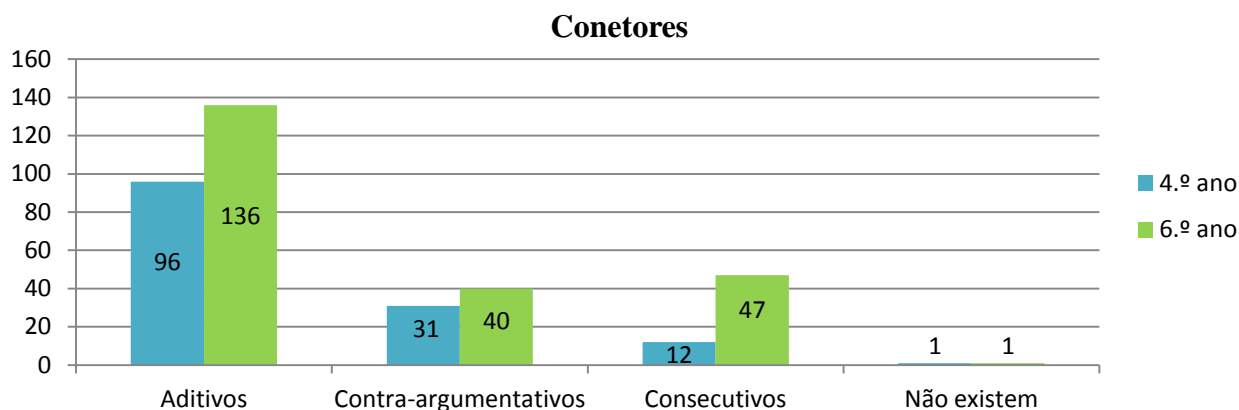


Gráfico 15 – Distribuição dos conectores usados pelos alunos segundo a tipologia de Zorraquino et al. (1999)

Ao observarmos o gráfico concluímos que não existe grande discrepância entre os dois anos de escolaridade no que concerne aos tipos de conectores utilizados.

Nos conectores aditivos surgiram expressões como: para além de...; também; e...; enquanto... Nos conectores contra argumentativos os alunos referiram conectores como: no entanto; apesar de; não só; além disso; mas... A diferença mais significativa surge nos conectores consecutivos (pois, porque, assim, isto é, por isso...) que foram mais utilizados pelo 6.º ano, revelando que os alunos mais velhos procuraram estabelecer relações de causa-efeito na sua descrição.

O próximo ponto que merece a nossa análise, diz respeito aos marcadores espaciais presentes nas produções dos alunos (na sua maioria advérbios de lugar) e que são típicos nas sequências descritivas.

Os marcadores usados pelos alunos encontram-se dispostos na tabela que se segue e mostra que os organizadores textuais usados foram bastante

diversificados. Curiosamente, são os alunos mais novos que os utilizam com mais frequência nos seus textos, determinando o lugar que cada elemento ocupa no espaço da escola.

Tabela 6 – Marcadores espaciais usados nas produções dos alunos

Marcadores espaciais	Anos de escolaridade	
	4.º ano	6.º ano
por dentro/por fora/ no interior/ no exterior	23	22
lá	20	25
nesta/esta/nessa/essa	19	44
parte de trás/parte da frente	18	4
aqui/cá	16	20
em cima/em baixo	13	4
ao pé...	9	1
do lado esquerdo/direito	6	0
ao lado de...	5	5
mais à frente...	4	1
junto a.../perto de...	3	1
do outro lado...	2	0
nela...	2	0
aí...	2	1
logo a seguir...	1	3
em redor de.../ rodeado de.../ à volta de...	1	2
ao sairmos...	1	1
antes de lá entrar...	1	0
mais um passo...	1	0
não existem	18	14

No que respeita aos erros ortográficos presentes nos textos dos alunos organizamo-los, como já fora referido, segundo as tipologias de erro propostas por Araújo *et al.* (2007) e estão elencadas na tabela seguinte:

Tabela 7 – Tipologias de Erro identificadas nos textos dos alunos por ano de escolaridade

Tipologias de Erro	Anos de escolaridade	
	4.º ano	6.º ano
Problemas de acentuação	42	56
Substituição vocálica	31	28

Omissão	27	28
Representações múltiplas	27	22
Adição	16	7
Concordância de sujeito	16	13
Ausência de hífen	13	9
Apoio na oralidade	13	10
Junção	11	1
Formação ilegal	11	11
Disjunção	7	2
Acréscimo de hífen	6	1
Confusão do b pelo v	6	7
Inversão	2	2
Substituição contextual	2	0
Confusão entre as terminações am e ão	1	5
Confusão na colocação de m pelo n antes do t f r etc.	1	2
Ausência de cedilha	0	0
Confusão na colocação de n pelo m antes do p ou b	0	3
Não tem erros ortográficos	1	7

Os dados indicam-nos que os erros mais frequentes dizem respeito aos problemas de acentuação, às substituições vocálicas, aos erros de omissão de caracteres e às representações múltiplas de um dado fonema. À partida, esperaríamos que os alunos mais velhos apresentassem um desempenho mais frutuoso em relação ao 4.º ano de escolaridade. Contudo, o que se conclui é que os dois anos de escolaridade estão bastante equiparáveis, sendo que em seis categorias os alunos mais novos chegam mesmo a registar menos erros ortográficos.

Em suma, num total de 19 categorias de análise, os alunos do 4.º ano destacaram-se positivamente em 6 tipologias de erro em relação aos restantes; em 3 categorias ambos os anos de escolaridade registaram os mesmos valores; e em 10 categorias os alunos do 6.º ano apresentaram melhores resultados.

Perante os valores resumidos na tabela podemos inferir que, mesmo em adolescentes com mais dois anos de idade, a vertente ortográfica continua a ser um domínio a merecer atenção e reflexão nas aulas de Língua Portuguesa.

Capítulo IV - Considerações finais, limitações e propostas didáticas

Os estudos que procuram relacionar a ortografia e a produção de textos começam a dar os primeiros passos em Portugal, apostando num sistema interligado de desenvolvimento de competências que podem e devem ser estimuladas nas aulas de Língua Portuguesa.

Acreditámos desde início que seria interessante estudar o relacionamento destas duas competências, tentando neste estudo descobrir a relação existente entre o número de erros ortográficos e a qualidade textual de alunos do 4.º e 6.º anos de um Agrupamento de Escolas. Contudo, e porque as investigações são rios de cursos sinuosos, surgem afluentes que alteram a sua dinâmica e o seu percurso... O projeto de relacionar estas duas variáveis foi abandonado, pois o tempo dedicado à investigação assim o ditou. Contudo, somos impelidos pela curiosidade e será, possivelmente, um tema a explorar mais tarde.

Redirecionado o caminho, apostou-se na avaliação das competências ortográficas e textuais dos dois ciclos de ensino e da progressão da qualidade da aprendizagem ao longo dos anos de escolaridade.

Almejámos, com este trabalho, contribuir para melhor conhecer esta relação, e assim poder ser uma base de construção de planos de intervenção educativa/pedagógica mais profícuos, com dados que conduzam ao repensar das estratégias de ensino na área da produção de textos, incentivando a orientação dos professores na definição de novas formas de fazer aprender.

Tal como referido no relatório do GAVE em relação às provas de aferição de Língua Portuguesa de 2011, o domínio da Escrita é aquele cujas dificuldades dos alunos são mais acentuadas, recomendando-se

que este domínio seja abordado de forma mais eficaz e aprofundada, sobretudo ao nível da sintaxe e da morfologia (...) Ainda neste domínio, face aos resultados globais, evidencia-se a necessidade de um ensino sistemático que favoreça o conhecimento de técnicas básicas de organização textual fundamentais para a criação de automatismo e desenvoltura no processo da escrita exigíveis no ciclo de escolaridade subsequente. (GAVE, 2011, p. 14).

Ao pretendermos que este trabalho espelhasse uma parte das capacidades de escrita dos alunos do 4.º e 6.º anos de um Agrupamento de Escolas, quisemos

pôr a descoberto as dificuldades, os sucessos, as semelhanças e as diferenças entre estes dois anos de escolaridade neste domínio.

Através da interpretação dos dados obtidos podemos retirar algumas conclusões importantes e que passaremos a elencar:

- Tanto os alunos do 4.º como do 6.º ano apresentaram, na sua maioria, textos pouco extensos (< 170 palavras) - Ora, se por um lado esta constatação seria expectável por parte dos alunos do 4.º ano, dado que ainda se encontram numa fase inicial do desenvolvimento da competência de expressão escrita, por parte dos alunos do 6.º ano esperaríamos textos mais desenvolvidos (com mais palavras, frases e parágrafos). De facto, as dificuldades em organizar e estruturar os textos são comuns aos dois anos de escolaridade... Neste sentido, importa tentar compreender o que leva os alunos a escreverem tão pouco. O que os motivaria a escrever mais? Para quem gostariam de escrever? Será que as crianças/adolescentes de hoje escrevem com mais prazer num teclado do que recorrendo à caneta e ao papel? Estas e muitas outras questões podem e devem evocar reflexões didáticas, no sentido de levar os alunos a verem a escrita como uma ferramenta útil e agradável, na escola e na vida.

Conhecer as aspirações dos alunos numa primeira instância parece-nos um bom ponto de partida para organizar as práticas do professor. Algumas estratégias podem passar por questionários, jogos, *brainstorming*, etc, que apelem à desinibição dos alunos e, conseqüentemente, à partilha de dificuldades e discussão de sugestões para melhorar a forma como encaram a escrita de textos. A partir deste “diagnóstico” será mais fácil para o professor conceber as suas aulas de Língua Portuguesa e estas serão, porventura, mais proveitosas para os seus alunos.

- Houve mais alunos do 4.º ano a atribuir título aos seus textos (59%) versus 21% do 6.º ano – a atribuição de um título ao texto não era, de todo, obrigatória. Contudo, revela por parte dos alunos algum cuidado na apresentação do trabalho e, simultaneamente, a intenção de dar a conhecer à priori o seu texto. Numa sequência descritiva, como em qualquer outra, importa que o leitor seja capaz de identificar a temática que inspirou o texto (correspondente à fase da Tematização segundo Adam (2001)). Preparar os alunos para a importância de apresentar os seus textos, quer pela via de um

título ou dedicando a tal as primeira(s) frase(s) da sua redação, pode passar por realizar exercícios simples como analisar textos em que lhes fora retirada uma dessas partes, como por exemplo este excerto de um pequeno texto descritivo de António Torrado:

“Tal como os outros. Mas, nas longas e recortadas hastes que lhe ornavam a cabeça, tinha flores. Eram brancas. E tinha folhas, folhas de um verde luzidio e quase transparente. Entre as folhas, botões donde brotariam novas flores.”

António Torrado in ‘O veado florido’

Os alunos poderiam questionar-se quem seria o Sujeito descrito, que título dariam ao texto ou o que escreveriam antes para contextualizar este excerto. No fim, seria apresentado o texto original para que pudessem comparar e tirar conclusões. O objetivo seria levar os alunos a perceberem a dificuldade de compreender o texto não tendo uma introdução.

- Tanto os alunos do 4.º como do 6.º ano incluíram nas suas descrições as dimensões física e afetiva (dimensão híbrida) – Ambos os anos de escolaridade consideraram relevante incluir as dimensões física e afetiva nos seus textos, transparecendo uma ideia mais completa da escola nas suas várias valências. Um dos objetivos das sequências descritivas é dar a conhecer ao leitor um objeto, sujeito, paisagem, etc...pelo que, quanto mais completa for essa descrição, mais nítida será a imagem mental que se tenta construir.

- Os alunos do 4.º ano recorreram mais a uma descrição meramente classificatória enquanto os alunos do 6.º ano optaram por uma descrição mais fisiológica – Aos alunos mais novos interessou expor o que a escola tem, e aos mais velhos, como funcionam as várias valências (salas, biblioteca, bar, recreio, pavilhão...). Uma proposta para desenvolver estas capacidades seria alertar os alunos para a possibilidade de redigirem descrições mais abrangentes, isto é, que exponham não só as partes que constituem o ‘objeto alvo’, mas como funcionam essas partes e como se organizam. Os alunos podem sugerir temáticas de descrição e desconstruí-las em conjunto através de mapas

conceituais¹⁰: o corpo humano, uma máquina fotográfica, um telemóvel...são apenas alguns exemplos.

- A maioria dos alunos do 4.º ano incluiu três das quatro fases da sequência descritiva propostas por Adam (2001) – excluem a fase do Relacionamento. A maioria dos alunos do 6.º ano apenas inclui a fase da Aspetualização – Segundo a nossa análise, os alunos do 4.º ano cumpriram de forma mais efetiva os requisitos propostos pelo autor de referência para conceber um bom texto descritivo. Já os alunos do 6.º ano ficaram aquém do que seria expectável.

Tal como aponta Rodrigues (2004), a sequência descritiva tem sido tratada nas escolas de forma muito redutora (objetos, retratos/autorretratos, paisagens...), abordando-a de forma específica consoante as qualidades do objeto de análise. A autora aponta como possível solução, desmistificar “os mecanismos textuais subjacentes a qualquer descrição” como por exemplo as fases que Adam (2001) propõe. No fundo, levar os alunos a compreender que se incluirmos as fases da Tematização, Sub-tematização, Aspetualização e Relacionamento, estaremos a conceber uma descrição mais completa do objeto de análise.

Rodrigues (2004) continua referindo que “no âmbito de um estudo tipológico dos textos, a focagem é aqui colocada na articulação da organização interna da sequência descritiva e o objetivo comunicativo daquele que descreve e a superestrutura textual (narrativo, poético, argumentativo, informativo-expositivo...). (...) Opta-se, portanto, por uma abordagem comparativa de sequências descritivas em função das variáveis comunicativas” com o objetivo de consciencializar progressivamente os alunos da variação das sequências descritivas de acordo com as diferentes funções textuais e comunicativas. Uma das características do texto descritivo é a sua natureza “proteiforme” (altera frequentemente de forma), incluindo-se em vários tipos de texto: narrativo, argumentativo, explicativo... Importa desta forma compreender que a descrição pode surgir acoplada a qualquer formato textual. “Em termos didáticos será útil apresentar aos alunos um *corpus* textual diversificado que dê conta de variáveis

¹⁰ “Mapas conceituais devem ser entendidos como diagramas bidimensionais que procuram mostrar relações hierárquicas entre conceitos de um corpo de conhecimento e que derivam sua existência da própria estrutura concetual desse corpo de conhecimento.” (Moreira, 1980, p. 479).

como: aquele que descreve, aquilo que é descrito, as finalidades da descrição, a quem se descreve.” (p. 6).

- **Tanto os alunos do 4.º ano como do 6.º ano manifestaram sentimentos/desejos nos seus textos** – Inserir um cunho pessoal aos textos pode espelhar a vontade dos alunos de desabafarem e partilharem alguns sentimentos que não colocariam oralmente. Ver a escrita como um momento cúmplice pode e deve ser encarado como uma via de motivação para a escrita, sem censuras e reprimendas.

- **A maioria dos textos, de ambos os anos, é pobre em adjetivos** – Qualificar o objeto de análise (neste caso a escola) é um fator fundamental numa sequência descritiva. Aumentar o leque lexical e sensibilizar os alunos para a sua importância numa descrição é uma tarefa que não pode ser descurada das aulas de Língua Portuguesa. Uma possibilidade poderá passar pela observação de frases sem adjetivos como por exemplo: ‘A Raquel é uma rapariga, com olhos, pele e um sorriso.’ Pedindo às crianças/adolescentes para completarem com palavras que tornem a frase mais explícita e descritiva, de forma a que o leitor possa melhor imaginar quem é descrito, como por exemplo: ‘A Joana é uma rapariga bonita, de olhos verdes, pele clara e de sorriso espontâneo.’

- **Os alunos do 6.º ano utilizaram mais conetores nos seus textos** – o emprego de frases compostas requer a utilização de conetores que, à medida que os anos de escolaridade avançam, passam a ser aplicados com mais frequência, conferindo maior fluidez ao texto.

- **No 4.º ano de escolaridade há mais variedade de marcadores espaciais** – os nossos resultados revelam que os alunos mais novos foram mais visuais quando pretendem dar a conhecer a escola enquanto espaço físico, concretizando uma descrição quase como uma visita guiada. Ainda assim, muitos foram os alunos (18 do 4.º ano e 14 do 6.º ano) que não colocaram qualquer marcador espacial nos seus textos, um pormenor importante quando falamos de sequências descritivas.

- Não existem diferenças significativas ao nível do número de erros ortográficos entre os dois anos de escolaridade – As conclusões contradizem o que seria lógico, revelando que a ortografia é um assunto que mesmo no 6.º ano deve merecer maior atenção. Falamos não de tratar a ortografia pela ortografia mas inseri-la na dinâmica de produção de vários tipos textuais integrando-os em inúmeros gêneros discursivos.

- Os tipos de erros ortográficos mais recorrentes em ambos os anos de escolaridade são: problemas de acentuação, substituições vocálicas, erros de omissão de caracteres (incluindo o ‘h’ em ‘há’) e representações múltiplas - É curioso constatar que os tipos de dificuldades se mantêm à medida que os anos de escolaridade avançam, mostrando que é necessário investir mais na correção destes tipos de erros. Visto tratar-se de um problema comum aos dois anos de escolaridade, o trabalho cooperativo entre professores dos vários ciclos seria relevante, pois poderiam instigar, em conjunto, caminhos alternativos e complementares para auxiliar os seus alunos. Também sabemos que a norma ortográfica da nossa língua contém tanto aspetos regulares, isto é, que são determinados por regras e podem ser aprendidos pela compreensão, como irregularidades que, incontornavelmente, temos que memorizar. Acreditamos que é desta simbiose que poderão emergir melhores resultados ao nível da ortografia, ou seja, articulando as componentes da compreensão e da memorização para alcançar o sucesso escrito.

A partir de diversos estudos realizados em diferentes línguas, tem-se evidenciado que a aprendizagem da ortografia não pode ser considerada como algo calcado fundamentalmente na memória, mas que antes é um processo complexo, no qual têm um papel importante não só as características do objeto de conhecimento, a norma ortográfica, como também aquelas ligadas ao aprendiz, sejam estas as suas habilidades, sejam estas as oportunidades de exposição à ortografia. Os avanços na psicologia cognitiva e na psicolinguística têm contribuído para uma compreensão de como o “encontro” entre esses dois elementos, que ocorre através da interação mediada pelo professor, pode se dar de maneira mais satisfatória. (Moraes, 2007, p. 8)

Para que esta conexão aconteça é fundamental incutir nas práticas pedagógicas um cunho reflexivo. No fundo, refletir para aprender e aprender refletindo.

Vivemos num mundo cada vez mais rico em fontes e meios de difusão de informação, sendo que se revela imperativo sabermos receber, filtrar, organizar e interpretar esses mesmos dados. Se incutirmos nas nossas crianças o hábito de questionar o mundo para que essas respostas se transformem em saberes consolidados, então estaremos a formar adultos mais responsáveis e co implicados no seu próprio processo de aprendizagem. Transpondo esta ideia para o trabalho que aqui apresentamos, podemos dizer que, a autorreflexão é um processo comum a todas as áreas do saber e, como tal, a aprendizagem da ortografia também está incluída. Defendemos assim a abordagem proposta por Julie (Montésinos-Gelet et al., 2010) que foi sustentada num processo sistemático e contínuo de reflexão...

Defendemos estratégias inovadoras, como o recurso às SMS (Hunkeler, 2011), mas sempre articuladas com estratégias de ensino com objetivos concretos, não sendo apenas um ‘ser para parecer’. Acreditamos que vias como estas (que articulam géneros textuais com a ortografia) trarão aos alunos uma perspetiva mais articulada e enriquecedora do que é escrever com qualidade e correção. A aula de Língua Portuguesa não deve ser espartilhada e compartimentada. Pelo contrário, deve ser nela que os alunos veem a ponte para chegar a outras áreas do saber.

Por outro lado, integrar os protótipos textuais nos inúmeros géneros do discurso é uma prática com a qual as escolas não parecem estar familiarizadas (Rodrigues, 2004), trabalhando os conceitos isoladamente e não de forma integrada. A população do nosso estudo confirmou as dificuldades que existem na escrita de descrições pelo que, não só deveriam ser reforçadas as características deste tipo de sequência, como deveriam ser analisadas as formas como as descrições se inserem em romances, receitas culinárias, catálogos, etc, e não apenas em retratos ou paisagens.

A tónica que queremos dar ao nosso trabalho converge para a importância dos professores adotarem uma metodologia de interação, cooperação e construção. Ora, partindo do pressuposto observado neste estudo de que as dificuldades ortográficas e de qualidade textual registadas no 4.º ano de escolaridade se mantêm nos adolescentes do 6.º ano, talvez se justifique o repensar das estratégias que estão a ser adotadas nas escolas, começando pelo diálogo entre professores dos dois ciclos.

O tempo previsto para a nossa investigação não nos permitiu ir mais além... e eternas são estas questões que colocamos, das vivências em geral e da Educação em particular... Não existem caminhos únicos nem questões que não levantem outras questões. O encantamento da investigação está na busca incessante de conhecimento e na interiorização do quanto ainda está por descobrir. Entre conclusões voláteis e percursos instáveis, a Didática vai dando os seus passos para melhor *sermos* e *estarmos* nas escolas...

Referências bibliográficas

- Adam, J.M. (2001). *Les textes: types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- Allal, L., Köhler, L., Barbey, Y., Saada-Robert, M., & Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Saint-Paul Fribourg: Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- Amor, E. (2001). *Didáctica do português - Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever – Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora Lda.
- Baptista, A., Barbeiro, L., & Viana, F. (2008). *O Ensino da Escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Paper presented at the Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), Lisboa.
- Baptista, A., Viana, F., & Barbeiro, L. (2008). *O Ensino da Escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Paper presented at the Publicação produzida no âmbito do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), Lisboa.
- Barbeiro, L. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da ortografia - princípios, dificuldades e problemas*. Porto: Edições ASA.
- Barbeiro, L. (2008). *Ortografia – Quadro Geral*. Paper presented at the Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa (ILTEC).
- Barbeiro, L., & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA.
- Barros, D. L. P. (2005). *Teoria Semiótica do Texto*. São Paulo: Editora Parma Ltda.
- Barthes, R. (1977). *Aula*. São Paulo: Cultrix.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bernárdez, E. (2008). *El Lenguaje como cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto.

- Brissaud, C. (2011). Didatique de l'orthographe: avancées ou piétinements? *Pratiques*(nº149/150), 207-226.
- Bronckart, J.-P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC.
- Cardoso, F. D. (1997). *O ditado e a reaprendizagem da ortografia - contributos para a supervisão*. Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Castro, M. (2009). *A relação com a escrita extra-escolar. Um estudo no Ensino Básico*. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Charaudeau, P., & Maindgueneau, D. (Eds.). (2002) *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil.
- Charolles, M. (1978). *Enseignement du récit et cohérence du texte*. Paris: Lacoursse.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa Quantitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Dionísio, Â. P. (1998). Procedimentos descritivos na criação de imagens: alguns aspectos avaliativos. *Signótica*, 10, 9-29.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1986). *Psicogénese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Flores, M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Graó.
- Gomes, F. A. (1987). *Erro ortográfico: entropia, morfogénese ou homeorrese?* Universidade do Minho. Braga.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hunkeler, H. (2011). Langage SMS et orthographe au collège. *Enjeux*(nº 81), 81-102.
- Koch, I. (1997). *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.
- Koch, I. (2002). *A coesão textual*. São Paulo: Editora Contexto.
- Maingueneau, D. (2001). *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez.
- Marques, C., Silva, I., & Ferreira, P. C. (2006). *Nova Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário: Roteiros para a ação didática no Secundário*. Porto: ASA.
- Montésinos-Gelet, I., Morin, M., & Lavoie, N. (2010). *Les pratiques exemplaires de Julie : étude de cas d'une enseignante de 1ère et 2e année du primaire*

- Paper presented at the 11e Rencontres des chercheurs en didactique des littératures, Genève.
- Morais, A. (2002). *Ortografia: Ensinar e Aprender*. São Paulo: Ática.
- Morais, A. (2007). A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada? In Autêntica (Ed.), *Orotgrafia na sala de aula*: Universidade de Pernambuco.
- Moreira, M. (1980). Mapas conceituais como instrumentos para promover a diferenciação conceitual progressiva e a reconciliação integrativa. *Publicado em Ciência e Cultura*, 32(4), 479.
- Pereira, L. A., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.
- Pereira, R. (2009). *Conceito de Texto*. FLUC. Coimbra. Retrieved from <https://woc.uc.pt/fluc/getFile.do?tipo=2&id=2005>
- Pinto, M. J. (2002). *Comunicação e Discurso: introdução à análise de discursos*. São Paulo: Hacker Editores.
- Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva
- Santos, O. (1994). Um modelo de estratégia de ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna *Pedagogia da escrita: perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, Ó. (1999). *Competência Ortográfica e Competências Linguísticas*. Lisboa: ISPA.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Zorraquino, M., Antonia, M., & Lázaro, J. P. (1999). Los marcadores del discurso *Ignacio Bosque & Violeta Demonte (dirs.): Gramática descriptiva del español* (Vol. 3: Entre la oración y el discurso. Morfología, pp. 4051-4213). Madrid: Espasa Calpe.
- Zorzi, J. L. (1998). *Aprender a escrever - a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Zorzi, J. L., Serapompa, M. T., Faria, A. T., & Oliveira, P. S. (2003). *A influência do perfil de leitor nas habilidades ortográficas*. CEFAC - Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica.

Referências de Internet

Araújo, A., Mieiro, A., & Martins, S. (2007). Erros de escrita: a influência da oralidade na escrita. Retirado a 2 de dezembro, 2009, de http://www.fpce.up.pt/fjc_old/actas/2o_forum/erros_escrita.pdf.

GAVE (2011). *Prova de Aferição de Língua Portuguesa do 1.º Ciclo – Relatório Nacional de 2011* Ministério de Educação e da Ciência. Retirado a 20 de junho, 2012, de http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=24&fileName=RN_LP4_2011.pdf.

Prada, J. J., & Moncecchi, G. (2003). Reconocimiento eficiente de marcadores del discurso en español. *VIII Simposio Internacional de Comunicación Social*. Retirado a 22 de maio, 2012, de <http://www.fing.edu.uy/inco/grupos/pln/publicaciones/RecEficMarcCuba03.pdf>

Rodrigues, S. (2004). A descrição como objecto de estudo na aula de língua materna: contributos pedagógico-didáticos *Primeira Prova*, nº 0 - Abril 2004, revista on-line da Faculdade de Letras do Porto. Retirado a 20 de junho, 2012, de <http://www.svrodriques.nome.pt/pdfs/descricao.pdf>

RIA

Estes anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.
Queira por favor dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca.

SBIDM

Universidade de Aveiro